

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: hariduskorraldus

Triin Lõbu
**KOGEMUSÕPPE RAKENDAMINE TÄIENDUSKOOLITUSEL OSALEJATE
JA KOOLITAJATE ARVAMUSTE PÕHJAL**
magistritöö

Juhendaja: kõrgkoolipedagoogika dotsent Mari Karm

Tartu 2017

Sisukord

Sisukord.....	2
Sissejuhatus	4
Töös kasutatavad põhimõisted	6
1. Kogemusõppe olemus	7
1.1 Õppekeskkond	8
1.2 Õppemeetodid kogemusõppes	9
1.3 Õpetaja elukestev õppimine.....	11
2. Koolitaja oskused	14
3. Metoodika.....	17
3.1 Valim	17
3.2 Andmete kogumine.....	18
3.3 Andmete analüüs	20
3.4 Koolituse kontekst	21
4. Tulemused	23
4.1 Koolitusel osalejate kirjeldused kogemusliku õppe protsessi kohta	23
4.2 Koolitajate kirjeldused kogemusliku õppe protsessi kohta	26
4.3 Oskused, mida vajavad koolitajad kogemusliku õppe läbiviimiseks nende arvamuste põhjal	30
5. Arutelu.....	34
Kokkuvõte	39
<i>Summary</i>	40
Kasutatud kirjandus	42
Lisa 1. Intervjuu koolitajaga enne koolituse toimumist	48
Lisa 2. Vaatlusprotokoll	49
Lisa 3. Intervjuu koolitajaga pärast koolituse toimumist	51

Lisa 4. Intervjuu koolitusel osalenutega.....	52
Lisa 5. Näide transkriptsioonist.....	53
Lisa 6. Näide koodide ja kategooriate moodustamisest	54
Lisa 7. Väljavõte uurijapäevikust.....	55

Sissejuhatus

Inimeste avardunud arusaam maailmast on suurendanud vajadust ümbritsevat mõista. Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (2014) märgib, et edukas on võimalik olla, kui teadvustada vajadust pidevalt juurde ja ümber õppida ning olla ettevõtlik ja loov muutuva keskkonnaga toimetulekuks. Samas dokumendis lisatakse, et õppimine ja oma oskuste teadlik kasutamine peaks olema aktiivse eluhoiaku osa (Eesti elukestva..., 2014). Kuigi Eesti elukestva õppe strateegia järgi võiks õppimine iga inimese ellu kuuluda, peaks see õpetaja jaoks olema sisemine vajadus, pakkumaks õpilastele parimat üha kiiremini muutuvus maailmas.

Õpetajate koolituse raamnõuete järgi on õpetaja tööalase täienduskoolituse eesmärk toetada õpetaja kutse-, eri- ja ametialast arengut (Õpetajate koolituse raamnõuded, 2000a). Kui varasemalt oli õpetajal vaja iga viie aasta jooksul osaleda 160 tunni jooksul täienduskoolitusel (Õpetajate koolituse raamnõuded, 2000b), siis alates 2014. aastast on täienduskoolituse korralduse aluseks kutsestandardist tulenevad kompetentsusnõuded, õpetaja eneseanalüüs ja tagasiside tema tööle ning õppeasutuse arenguvajadused ja riiklikud haridusprioriteedid (Õpetajate koolituse raamnõuded, 2000a).

Eesti õpetajate enesetäiendamise teemal on läbi viidud mitmeid uurimusi. 2013. aasta TALIS-e uurimus sedastab, et Eesti õpetajatel on head võimalused enesetäiendamiseks ning enesetäiendamisega tegeldakse teiste riikidega võrreldes rohkem, kusjuures enesetäienduse mõju peetakse enamasti efektiivseks (Übius, Kall, Loogma, & Ümarik, 2014). Märgitud uurimuses tuuakse välja ka see, et lõhe Eesti õpetajate tegelike õpetamispraktikate ja uskumuste vahel püsib endiselt.

Haridus- ja Teadusministeeriumi tellitud ja Balti Uuringute Instituudi 2015. aastal avaldatud uurimusest (Õpetajate täiendõppe vajadused, 2015) ilmnes, et ligi 60% õpetajatest pidas pidevat professionaalset arengut osaks tänapäeva õpetaja kutsest – see olevat ka üks olulisemaid põhjuseid, miks täienduskoolitusel osaletakse. Kõnealune uurimus tõi välja ka selle, et õpetajad peavad olulisemaks enda ainealast enesetäiendamist. Veel tasub märkida, et nimetatud uurimuse järgi peavad õpetajad koolitusi teooriakeskseks, mistõttu on õpitut keeruline igapäevatöös rakendada, rahulolematud oldi ka koolitajate kompetentsusega (Õpetajate täiendõppe vajadused, 2015).

Võttes arvesse õpetajate soovi praktilisemate koolituste järele ning õpetajate madalat hinnangut koolitajate kompetentsusele, valiti sinise magistritöö aluseks kogemusõppe

koolitus. Koolitus on praktilise suunitlusega, st õpetajad saavad koolituse käigus uusi teadmisi erinevate meetodite kaudu, mida neil endil on hiljem võimalik oma töös kasutada. Lähtudes õpetaja professionaalse identiteedi aspektidest – õpetaja kui ainespetsialist, pedagoog ja didaktikaekspert (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000) – keskendub vaadeldav kogemusõppe koolitus õpetajale kui pedagoogile ja didaktikaekspertile, jättes kõrvale õpetaja kui ainespetsialisti. Samas seab kogemusõppe koolituse läbiviimine koolitajale kõrgemad nõudmised kui pelgalt loengu ettekandmine. Kuna puudub teadmine, kuidas kogemusõppe praktilistel koolitustel toimib, on käesoleva töö probleem, kuidas rakendada kogemusõppel põhinevat koolitust õppimise toetamiseks. Magistritöö eesmärgiks on selgitada, kuidas kirjeldavad üht kogemusõppe koolitust nii osalejad kui ka koolitajad ning milliseid oskusi vajavad koolitajad kogemusõppe koolituse läbiviimiseks.

Viimastel aastatel on Eestis uuritud nt õpetaja praktiliste oskuste kujunemist erinevates tingimustes (Leijen et al., 2015), õpetaja professionaalse identiteedi kujunemist (Poom-Valickis & Löström, 2014), õpetaja professionaalset arengut ja selle kujunemist (Krull et al., 2013) ning ka seda, kuidas kooli õhustik mõjutab õpetaja arusaama tõhusast õpetamisest (Oder & Eisenschmidt, 2016). Magistritööna on uuritud õpetaja ettekujutust õpetaja rollidest ja sellest tulenevat täienduskoolituse vajadust (Saks, 2010) ning õpetajate hinnanguid täienduskoolituse korraldusele üldhariduskoolides (Juurmann, 2015). Koolitaja seisukohast on varem uuritud nt koolitaja kogemust õppimise toetamisest (Vene, 2014) ja Eesti täiskasvanukoolitaja kujunemise võimalusi (Karm, 2007). Siinse töö autorile teadaolevalt ei ole uuritud seda, milliseid oskusi vajavad koolitajad kogemusõppe koolituse läbiviimiseks ning kuidas osalejad ja koolitajad kirjeldavad toimunud kogemusõppe koolituse kogemust.

Magistritöö koosneb viiest peatükist ja alapeatükkidest, eesti- ja inglisekeelsest kokkuvõttest, kasutatud kirjanduse loetelust ja seitsmest lisast. Esimene ja teine peatükk annavad ülevaate magistritöö teoreetilisest raamistikust, kolmas peatükk keskendub uurimuse metoodika kirjeldamisele. Neljandas peatüki tuuakse välja olulisemad uurimistulemused ning viiendas peatükis arutletakse uurimuse käigus saadud tulemuste üle.

Töös kasutatavad põhimõisted

Grupp – süsteem, mis terve oma eksisteerimise vältel muutub sageli nii sotsiaalsete aspektide kui ka tööprotsessi tõttu (Miller, 2003)

Kogemusõpe – õppuri seisukohast eesmärgistamata õppimine, mis toimub igapäevaelu situatsioonides (nt perekonnas, töökohas, vabal ajal) (Haridussõnastik, s.a); õppeprotsess, kus õppija loob teadlikult seoseid juba olemasolevate teadmiste ja ümbritseva vahel (Beard & Wilson, 2006); õppeprotsess, kus nii õppimise kui ka õpetamise kesksel kohal on õppija (Andresen, Boud, & Cohen, 1999)

Pädevus – edukaks kutsetegevuseks vajalik teadmiste, oskuste, kogemuste ja hoiakute kogum (Kutseseadus, 2015); suutlikkus tegutseda mingil kutsealal. Kompetentsus on kompetentside kogum. Kompetentsus avaldub läbi kindla töökäitumise ehk kuidas midagi tehakse (Kutsestandardi terminid, 2017)

Õppija – võrreldes *õpilasega* laiem mõiste: igaüks, kes midagi õpib, sh täiskasvanud (Haridussõnastik, s.a)

Õpitulemused – õppimisega omandatud teadmised, oskused, väärtushinnangud ja hoiakud (Haridussõnastik, s.a); õppimise tulemusena omandatavad teadmised, oskused ja hoiakud või nende kogumid (pädevused), mille olemasolu ja/või saavutatuse taset on võimalik tõendada ja hinnata (Tuleviku Õpetaja koolitusprogramm, 2013)

Õppekeskkond – õppimist mõjutavate tegurite (õppemeetodid, õppevahendid, kaasõppurid, õpperuumid, virtuaalne keskkond jm) kooslus (Haridussõnastik, s.a)

1. Kogemusõppe olemus

Kogemus on õppimise alus ja stiimul – igasugune õppimine põhineb varem juhtunud ning uut infot mõtestatakse juba olemasolevate teadmiste valguses (Boud & Prosser, 2002; Boud & Walker, 1993). Kogemusõpet (*experiential learning*) tõlgendatakse kui protsessi, mille käigus õppija loob teadlikult seoseid juba olemasolevate teadmiste ja ümbritseva vahel (Beard & Wilson, 2006) ning kus nii õppimise kui ka õpetamise kesksel kohal on õppija (Andresen et al., 1999). Kuigi kogemusõpet liigitatakse aktiivõppe osaks (Mascolo, 2009), on seda peetud ka laiapõhjaliseks hariduseks iseenesest, mitte pelgalt meetodiks, tehnikaks või lähenemiseks (Andresen et al., 1999). Siinses töös lähtutaksegi kogemusõppest kui õppeprotsessist, milles õppija on õppetöös kesksel kohal ning selle läbiviimisesse aktiivselt kaasatud.

Kogemusõppe õnnestumiseks on oluline mitmekülsus. Kuigi kogemusõppe on oma olemuselt kõikvõimaliku õppimise toetamine, ei saa igasugust kogemust õppimiseks nimetada (Beard & Wilson, 2006). Kogemusõppe puhul on tähtsal kohal ka õppija eneseanalüüs, st kogetu üle on vaja reflekteerida, kogetut hinnata ning selle valguses uus teadmine üles ehitada (Andresen et al., 1999; Boud & Walker, 1993). Usutakse, et tulemusliku kogemusõppe tagamiseks on vaja ühteaegu rakendada nii õppija mõtteid, tundeid kui ka füüsis – nii on õppimine efektiivsem ja selle mõju pikemaajalisem (Beard & Wilson, 2006). Õppimine on terviklik protsess ning sellesse peavad olema kaasatud ka õppija emotsioon ja tahe: vastasel juhul loovad ühekülgne kogemus ja lähenemine õppijas osalise, mittetäieliku maailmapildi ning see ei pruugi õppija seisukohast olla rahuldustpakkuv (Boud & Prosser, 2002; Boud & Walker, 1993).

Lisaks õppija õppeprotsessi kaasamisele tuuakse kogemusõppe oluliste teguritena välja veel mitmekülgsed õpikogemused ning võimalus ise kogetule tähendus luua (Andresen et al., 1999). Viimase puhul mängib olulist rolli õppija vahetu kogemus kontseptsiooni või hüpoteesiga, millele tähendust otsitakse (Matsuo, 2015) ning just seetõttu on oluline kaasata õppimisse nii õppija mõtted ja tunded kui ka eelnevad kogemused (Mulligan, 1993). Kogemusõpet läbi viies soovitataksegi lähtuda sellest, et õppetegevusse oleks haaratud võimalikult paljud meeled: see tagab suurema hulga närvirakkude osalemise õppimises ning see omakorda tähendab, et õpitu on tulevikus lihtsamini ligipääsetav ja kasutatav (Beard & Wilson, 2006). On täheldatud, et kogemuse omandamisel ei ole õppija mõtete ja tunnete kaasamine vajalik üksnes saadud teabe töötlemiseks, vaid ka selleks, et muuta kogemus õppimiseks (Mulligan, 1993).

See, kas kogemusõppe kaudu on võimalik õppida ning kui püsiv on õpitu, sõltub mitmest asjaolust. Õppimise püsivus oleneb muuhulgas kaaslaste emotsionaalsest toetusest, kuid ka õppija motivatsioonimäärast, kontekstist, milles õppimine toimub, ja õppija sisemisest huvist õpiobjekti või probleemi vastu (Boud & Prosser, 2002; Boud & Walker, 1993). Siinjuures manitsevad autorid mitte piirama õppija kogemust õppeprotsessi käigus, sest see vähendavat oluliselt määra, kuivõrd kogemusest on võimalik õppida (Brew, 1993; Postle, 1993).

Kogemusõppe puhul on ka oluline teadvustada, et õppeprotsess on sageli ettearvamatu, kuna õppimist ja uue info teadvustamist mõjutab õppija minevik (Boud & Walker, 1993). Sellest hoolimata on vaja tähelepanu pöörata õppija kaasamisele, sest kaasatus õppetöösse ja õppeprotsessi käigus saadud kogemused võivad mõjutada õppija käitumise muutust tulevikus – viimase puhul võib mängida olulist rolli seegi, kuivõrd autentse ja vajalikuna õppija õpikogemust tajub (Beard & Wilson, 2006).

Eelnevale tuginedes saab öelda, et kogemusõpet peetakse terviklikuks protsessiks, milles on olulisel kohal nii mitmekülgsed õpikogemused kui ka õppija eneseanalüüs, kusjuures olulist rolli mängivad õppija varasemad kogemused. Samuti usutakse, et see, kuivõrd õppija on õppeprotsessi kaasatud, võib mõjutada õppimise püsivust. Järgnevalt vaadeldakse kogemusõppeks soodsa õppekeskkonna loomist ning õppemeetodeid, mis tagavad õppija aktiivse kaasatuse.

1.1 Õppekeskkond

Õppimine vajab välist stiimulit, ükskõik kas see tuleb otse kaaslastelt või kaudselt õppevahendite ja õppeprotsessi kaudu (Boud & Prosser, 2002; Boud & Walker, 1993). Kuna kogemuse kaudu saadud teadmist mõjutab suurel määral õppekeskkond ja õppijat ümbritsev (Beard & Wilson, 2006), on õpetajal oluline asetada end õppija positsioonile ning proovida tajuda, millisena kogeb õppija õppeprotsessi (Boud & Prosser, 2002). Üksnes nii on võimalik aimu saada sellest, millisena õppija uut teadmist loob ning kuidas seda mõistab. Õppimise seisukohast on oluline toetav ja positiivne õhkkond (Efthimios, 2011). Uue tähenduse loomist kogemuse kaudu mõjutab ka sotsiaalne ja kultuuriline taust, st et õppida ei ole võimalik end ümbritsevast isoleerides, ning õppeprotsessi mõjutavad eelkõige kaaslased oma sotsiaalsete ja kultuuriliste ootustega, kuid oluliseks peetakse ka eeldatavat õpitulemust (Boud & Prosser, 2002).

Erinevad autorid (Beard & Wilson, 2006; Borko, 2004; Boud & Prosser, 2002; Boud & Walker, 1993; Wahlgren, 2016) on märkinud õppekeskkonna tähtsust kogemusõppe läbiviimisel. Õppekeskkonna ja õppijate omavaheliste suhete loomisel mängivad olulist rolli nii ruum ise, selle füüsiline paigutus kui ka iga õppija isiklik ruum: soovides võrdseid grupisuhteid ning kõigi aktiivset osalust, peab ka ruumi paigutus ja õppijate paiknemine selles olema võrdne (Jaques, 2000). Samuti arvatakse, et õppijate lävimine informaaalses õppekeskkonnas õppeprotsessi jooksul loob sügavama ja laiapõhjalisema arusaama õpitu olemusest (Kuech, 2004). Ruumi paigutuse seisukohast soovitab Jaques (2000) mõelda, milliseid assotsiatsioone ruumi paigutus õppijates tekitab, kas õpperuum on neutraalne ning kas ruumis toimuvat õppetegevust võivad häirida välised segajad.

Kokkuvõttes võib õppekeskkonna jagada vaimseks ja füüsiliseks. Vaimse keskkonna moodustavad nii kaaslased kui ka oodatavad õpitulemused, füüsilise keskkonna puhul tuuakse välja õppijate võrdne paiknemine ruumis ja õppijate võimalus omavahel õppeprotsessi vältel suhelda, et luua õpitud sügavamalt kogemuslikku teadmist.

1.2 Õppemeetodid kogemusõppes

On tõenäoline, et kogemusõppe võidukäigule on andnud tõuke õpetajakeskne, ülemäära didaktiline ja kontrollitud õppeprotsess, mille käigus kantakse teadmisi üle õpetajalt õpilasele. Nimetatud õppeviis liigitub sageli traditsioonilise õppimise alla, sest õppija pole õppeprotsessi käigus saadavasse õpikogemusse piisavalt kaasatud ning seetõttu on õppijal keeruline õpitule enda jaoks uut tähendust luua (Beard & Wilson, 2006; Boud & Walker, 1993).

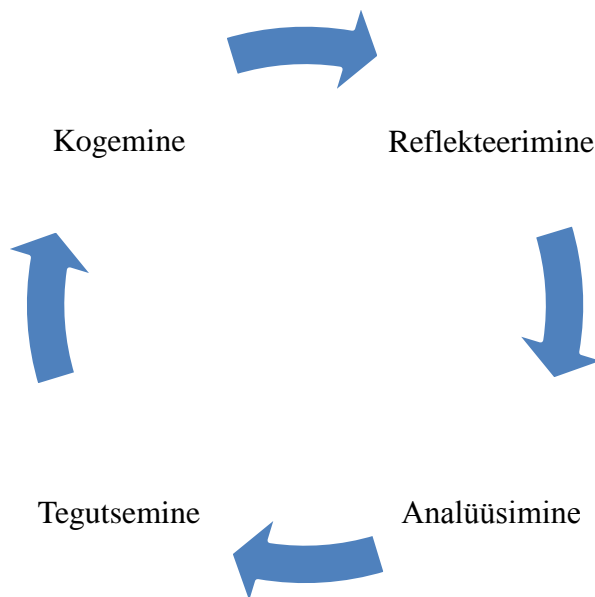
Vastandina õpetajakesksele õppele põhinevad kogemusõppe tegevused sageli küsimustel või tõstatatud probleemidel, mida õppijatel on vaja lahendada (Beard & Wilson, 2006). Erinevates uurimustes, mille raames on uuritud just kogemusõpet, tuuakse kogemuslike õppemeetoditena välja nt vastastikune õpetamine (Coorey, 2016), juhtumianalüüs (Campbell, Powers, & Zheng, 2016), erinevad rühmatööd (Kilgour, Grundy, & Monrouxe, 2016), ümberpööratud klassiruum (Newman, Kim, Lee, Brown, & Huston, 2016), kuid ka rollimäng, simulatsioonid, paneeldiskussioon, ajurünnak ning ühiskirjutamine (Zayapragassarazan & Kumar, 2012). Täiskasvanud õppijaga, kel on kõrge motivatsioon, saab muuhulgas kasutada nt e-õpet, õpipoisiõpet (Knowles, Holton, & Swanson, 2015). Kuna eelmainitud meetodite

rakendamisel on õppeprotsessi kaasatud nii õppija kui ka tema varasemad kogemused, on kogemusõppe koolitusel toimuv sageli ootamatu. Seetõttu on kogemusõpet iseäranis keeruline juhtida ning eriti suurt rolli mängivad koolitaja oskused.

Kogemusõppe muudab keeruliseks ka kogemuste suhtelisus ning mitmeti tõlgendamise võimalus. Kuigi kogemus ja õppimine näivad olevat tihedalt seotud ja pea lahutamatud, ei tähenda see, et midagi kogedes automaatselt õppinud oleksime (Beard & Wilson, 2006). Seega ei ole kogemus suvaline juhtum, vaid tähenduslik sündmus (Boud & Walker, 1993). Meie kogemustepagas sisaldab kõike, mida oleme elu jooksul läbi elanud, ent on tähelepanuväärne, et tõlgendame minevikusündmusi tõenäoliselt teisiti, kui nende toimumise hetkel (Brew, 1993; Boud & Walker, 1993). See tähendab, et õpitu võib aja jooksul samuti uue tähenduse saada.

On loomulik, et õppija lähtub õppeprotsessis oma varasematest kogemustest (Boud & Walker, 1993), kuid seetõttu on ka saadud kogemus ja selle põhjal loodud uus teadmine erinev (Boud & Prosser, 2002). Ühe kogemusõppe põhiprobleemina tuuaksegi välja kogemuse suhtelisus – kuna see sünnib õppija ja õppekeskkonna koosmõjul, on kogemus suuresti interpretatsiooni küsimus ning seda ei ole võimalik täpselt selgitada (Boud & Walker, 1993). Seepärast on ka võimatu, et kõik inimesed ühest kogemusest ühtmoodi õpiksid, seda mõistaksid ja tõlgendaksid (Matsuo, 2015). Seega on kogemusest õppimine palju kaudsem, kui ette kujutame (Boud & Walker, 1993). Samuti ei garanteeri ainuüksi kogemusõpet, et õppija saavutab oodatud õpitulemused (Miller & Maellaro, 2016). Kogemusele tähelepanu pööramata ning seda reflekteerimata, ei pruugi me ka midagi õppida ja saadud kogemus võib lahustuda taustastiimulisse, st et õppimist eesmärgiks seades on vaja teadlikult erinevaid signaale märgata, vastasel juhul võivad nii kogemus kui ka sellel põhinev õppimine ühekülgselt jääda (Beard & Wilson, 2006).

Kogemusõppe protsessi kirjeldamiseks on koostatud lugematul hulgal skeeme, kuid ükski neist pole pälvinud nii palju tähelepanu kui nn Kolbi mudel (Kolb, Rubin, & Osland, 1991). Kolbi mudel läheneb õppimisele kui protsessile, mille käigus teadmine luuakse kogemuse ümberkujundamise kaudu. Kogemuse ümberkujundamise jagab Kolb nelja faasi: kogemine, reflekteerimine, analüüsimine, tegutsemine (vt Joonis 1). Kolbi kogemusõppe mudelit on täiendatud kollektiivse refleksiooniga, st et refleksioonile järgneb probleemi põhjuse analüüs ning ühisrefleksioon, viimasele järgneb jällegi individuaalne refleksioon, sellele analüüs ja tegutsemine (Miller & Maellaro, 2016).



Joonis 1. Kolbi mudel (Kolb et al., 1991)

Kolbi mudelit on täiendanud teisedki autorid. Kuigi Kolb selgitab küll, kuidas indiviid kogemusest õpib, ei täpsustata aspekte, mis õppimist hõlbustavad – mudel ei selgita kogemuse erinevaid võimalusi ega refleksiooni, mis aitavad õppijal õppida (Matsuo, 2015). Nimetatud autor täiendab Kolbi mudelit lausa viie aspektiga: kogemisele, reflekteerimisele, analüüsimisele ja tegutsemisele eelnevad väljakutsuvate ülesannete leidmine, kriitiline refleksioon, töö või õppimise nautimine, eesmärgile orienteerituse õppimine ja võrgustiku arendamine. Alles eelmainitule saab tugineda millegi kogemine, selle reflekteerimine, analüüsimine ja uuele teadmisele toetudes tegutsemine (Matsuo, 2015).

Eelneva põhjal võib öelda, et kogemusõppe toimumiseks on vajalik õppekeskkond, kus õppija tunneb end turvaliselt ning kus õppijatel oleks võimalik omavahel suhelda. Meetodite osas peetakse oluliseks õppija aktiivset kaasatust ning refleksioonivõimaluse loomist õppijale, et uus teadmine varasemate kogemustega siduda.

1.3 Õpetaja elukestev õppimine

Õpetaja professionaalne areng eeldab järjepidevat enesetäiendamist. Kuigi õpetajad tunnevad õppimiseks nii moraalset kohustust kui ka isiklikku huvi, motiveerivad õppimist peamiselt soov laiendada oma teadmisi, puudused pedagoogilistes oskustes, väljakutsed klassiga toimetulekul ning lüngad õppijakesksetes teadmistes, kuid motiveerivate teguritena märgiti ka

kvalifikatsiooninõudeid ning palgatõusu (Scribner, 1999). Võttes arvesse, et täiskasvanud õppija õpib ja tahab õppida üksnes seda, mis on kooskõlas tema huvide ja vajadustega (Knowles et al., 2015) ning et koolitajakeskne lähenemine ja teadmiste ülekandmine koolitajalt õppijale on ebaefektiivne, peaks täiskasvanuharidus keskenduma õppijale, st koolitaja peaks pigem olema kogu protsessi toetaja kui teadmiste ja info allikas (Efthimios, 2011). Huvitavana tasub siinkohal märkida, et Scribneri (1999) uurimuse põhjal eelistab enamik õpetajaid õppimiseks akadeemilisi loenguid.

Kuna täiskasvanu toob õppeprotsessi kaasa oma kogemuse ning tema hariduses on rõhk ennastjuhtival õppimisel, põhineb õppimine enamasti koostööl ja probleemide lahendamisel (Knowles et al., 2015). Ennastjuhtiva reflekteerijana on täiskasvanud õppijal võimalik õppimise käigus jagada, mõista ja mõtestada oma varasemaid kogemusi ning selle kaudu probleeme konstruktiivselt lahendada (Kvedaraitė, Jasnauskaitė, Geležinienė, & Strazdienė, 2013).

Täiskasvanud õppijat mõjutavad nii individuaalsed kui ka olukorrast tulenevad erisused, kuid ka õppimise eesmärk ja otstarve (Knowles et al., 2015), st et täiskasvanu õpib enamasti kas kvalifikatsiooni omandamiseks või karjääri tegemiseks ning ta soovib, et õpitu oleks praktilise väärtusega ja kohe kasutatav (Efthimios, 2011; Knowles et al., 2015). Sageli vajab täiskasvanu õppima minnes konkreetseid teadmisi ja oskusi (Miller & Maellaro, 2016). Teades, et nii igasugust õppimist kui ka uue info teadvustamist mõjutab õppija minevik, on täiskasvanuhariduse üks suuremaid väljakutseid mitte minna vastuollu õppija väljakujunenud väärtuste, uskumuste ja hoiakutega (Boud & Walker, 1993). Lisaks tasub meeles hoida, et täiskasvanud õppija ei taha eksida ning kardab ka vigu teha (Knowles et al., 2015). Kuigi täiskasvanud õppija oskab õpitut õpilastest paremini hinnata ning seda oma eluga seostada, on neil samas vähem kannatlikkust halvasti ülesehitatud õppetöö osas ning koolitajale antakse tagasisidet kohe, kui miski ei sobi (Miller & Maellaro, 2016).

Väidetavalt ootavad õpetajad erinevatelt kursustelt eelkõige teadmisi, mida oleks võimalik kohe klassiruumis rakendada, ent sageli on täienduskoolitused õpetaja jaoks elukauged ega vasta tema vajadustele (Scribner, 1999). Matemaatikaõpetajate seas läbiviidud uurimusest ilmnes, et õpetajad võtsid küll kiiresti omaks õpistrateegiad, mis toetasid õpilaste arusaamist õpitust, kuid märgatavalt aeglasemalt arenes nende võime õpilasi vastavalt suunata (Cohen, 2004). On ka leitud, et mõned õpetajad muutuvad täienduskoolituse jooksul rohkem kui teised ning mõned elemendid õpetaja teadmistes ja õpetamisharjumustes on lihtsamini muudetavad kui teised, nt on õpetajatel hõlpsam lisada oma õpetamisse strateegiaid õpilaste mõtlemise

arendamiseks, kuid märksa keerulisem on rakendada õpilaste õpetamiselaseid ettepanekuid (Franke, Carpenter, Levi, & Fennema, 2001).

Õpetaja õppimise mõistmiseks soovitatakse aru saada selle mitmetahulisusest, arvestades samal ajal nii iga õpetaja-õppija eripära kui ka ümbritsevat keskkonda – sarnaselt õpilasega on ka õpetaja jaoks tähenduslik õppimine aeglane ja ebakindel protsess (Borko, 2004). Õpetaja professionaalset arengut kirjeldab joonis 2.



Joonis 2. Õpetaja professionaalne areng (Desimone, 2009)

Täiskasvanud õppijatena on õpetajatel võimalik õppida erinevatel viisidel, sh klassiruumis, kooli kogukonnas ja kursustel või töötubades (Borko, 2004) ning individuaalset uurimust läbi viies või end ülikoolis täiendades (Scribner, 1999). Täienduskoolitusel on keskne roll koolitajal, sest ta peab olema suuteline looma õppekeskkonna, kus väärtustatakse teadmishimu ning seejuures oskama struktureerida õpikogemusi (Borko, 2004).

Kokkuvõttes saab öelda, et õpetajat kui täiskasvanud õppijat mõjutavad oluliselt nii varasemad kogemused kui ka väljakujunenud uskumused ja arusaamad. Õppima tullakse eelkõige vajadusest ning eeldatakse, et õppimine oleks praktilise väärtusega ja kohe rakendatav. Tasub arvestada sedagi, et täiskasvanud õppija kardab eksida ning õppimiseks vajalikku motivatsiooni aitavad hoida õppeprotsessi käigus saadavad eduelamused.

2. Koolitaja oskused

Õppija ning tema varasemate kogemuste kaasamine õppeprotsessi panevad koolitaja olukorda, kus kogemusõppe koolitus võib planeeritust sootuks erineda. Kui tegemist on täiskasvanud õppijaga, tuleb omakorda arvestada, et koolitusel käsitletu oleks praktiline (Efthimos, 2011; Knowles et al., 2015) ning et see ei oleks vastuolus õppija väärtuste ja hoiakutega (Boud ja Walker, 1993). Eelnevat arvesse võttes on ilmne, et täiskasvanud õppijal on kõrged nõudmised nii koolituse kui ka koolitaja suhtes. Nelja Euroopa riigi (Saksamaa, Prantsusmaa, Inglismaa ja Šveits) täiskasvanute koolitaja pädevusi uurides on avastatud, et erinevates riikides defineeritakse täiskasvanute koolitaja pädevusi erinevalt ning varieeruv on ka nende hulk ja liigitus, kuid sellegipoolest on märkimisväärne sisulise poole suur kattuvus (Bechtel, 2008, viidatud Wahlgren, 2016 j). Väidetakse ka, et pädevusi, mida peeti oluliseks 30 aastat tagasi, tähtsustatakse tänapäevalgi (Bernhardsson & Lattke, 2011).

Täiskasvanute koolitaja töö mitmetahulisuse tõttu võib tema kõige suuremaks saavutuseks pidada oskust aidata õppijal pädevusi omandada ja neid kasutada (Wahlgren, 2016).

Tinglikult võib täiskasvanute koolitaja oskused jagada viieks osaks: koolituse ettevalmistamine, koolituse läbiviimine, õppija tundmine, grupi juhtimine ning koolitaja eneseareng. Nii koolituse ettevalmistamise kui ka läbiviimise juures on iseenesestmõistetav arvutikasutamise oskus, kuid vajalik on arvestada ka elukestva õppe põhimõtetega (Efthimos, 2011) ning suhestuda õppijate taustateadmistega (Wahlgren, 2016). Koolituse läbiviimise puhul tähtsustatakse nt probleemide lahendamise oskust (Efthimos, 2011) ning oskust edastada teemat täiskasvanule sobival ja inspireerival viisil, kasutades seejuures sobilikke pedagoogilisi meetodeid (Wahlgren, 2016).

Kuigi sobilikke pedagoogilisi meetodeid toovad välja mitmed autorid (Bernhardsson & Lattke, 2011; Wahlgren, 2016), hoolitsevad üksnes parimad täiskasvanute koolitajad selle eest, et õppeprotsess oleks vaheldusrikas (Miller & Maellaro, 2016). Täiskasvanute koolitaja peab õppimise toimumiseks suutma luua konstruktiivse õppekeskkonna, mida iseloomustavad pühendumus, enesekindlus ja sallivus ning positiivsed suhted õppijate endi ning õppijate ja koolitaja vahel (Efthimos, 2011; Wahlgren, 2016). Sageli arvatakse, et inimesed on mõtte ja tähelepanuga kaasas üksnes selle pärast, et nad töötavad kaasa ning täidavad ülesandeid, mis on ette antud (Miller & Maellaro, 2016).

Täiskasvanute koolitajad peaksid olema võimelised toetama sotsiaalsete oskuste arengut (Efthimos, 2011). Võttes arvesse täiskasvanud õppija eripära (Boud & Walker, 1993;

Efthimios, 2011; Knowles et al., 2015), on täiskasvanute koolitaja jaoks eriti oluline osata juhtida grupiprotsesse, sh korraldada meeskonnatööd ning suhelda õppijatega kui võrdsete partneritega, ilma end autoriteedi rolli seadmata (Efthimios, 2011). Koolitaja arengu puhul on tähtis kohaneda erinevate tingimustega ning arvestada sellega, et iga õppija võtab kaasa oma teadmised ja elukogemused (Wahlgren, 2016). Viimane võib koolitusprotsessi ettearvamatuks muuta, mistõttu peab koolitaja õppimiseks vajalike tingimuste tagamiseks olema otsustusvõimeline (Efthimios, 2011). Loomulikult peetakse koolitaja oskust reflekteerida oma tegevust ja kogemust, et pidevalt arendada nii oma õpetamisoskust kui ka õppijate õpitulemusi (Wahlgren, 2016).

Eestis kehtivad koolitaja pädevused on kirjeldatud täiskasvanute koolitaja kutsestandardites (Täiskasvanute koolitaja..., 2017). Kutsestandard kui dokument koosneb lisaks koolitaja taseme kirjeldusele kolmest lisast, millest esimene sisaldab täiskasvanute koolitaja kutsete kirjeldusi, teine keskendub kutsestandardis kasutatud terminitele ning kolmandas antakse ülevaade täiskasvanute koolitaja kutse-eetikakoodeksist.

Täiskasvanute koolitajana tegutsemine eeldab koolituse ettevalmistamist ja läbiviimist, õppimise kavandamist ja analüüsimist, koolitajatevahelist koostööd, kuid ka täiskasvanuhariduse süsteemi edendamist ning igal järgneval tasemel oodatakse koolitajalt mitmekülgsemaid ja põhjalikumaid oskusi. Eesti täiskasvanute koolitaja süsteem algab 5. taseme koolitajast, kelle baasoskuste hulka kuuluvad nt õppeprotsessi ettevalmistamine, läbiviimine ja analüüs, vajalike materjalide ettevalmistamine, kuid ka koolitaja enda professionaalne areng. On välja toodud et 5. taseme koolitaja võib õppeprotsessi kavandamisel ja selle läbiviimisel vajada nõustamist. 6. taseme koolitajalt eeldatakse lisaks suutlikkust grupiprotsesse suunata, võimet analüüsida nii õpitulemusi kui ka edasist koolitusvajadust ning osalemist ka valdkonnaalases arendus-, loome- ja teadustegevuses. 7. ja 8. taseme täiskasvanute koolitajad osalevad ka laialdases võrgustikutöös ning esinevad erialakonverentsidel (Täiskasvanute koolitaja..., 2017).

Kui võrrelda Eesti täiskasvanute koolitaja kutsestandardis märgitud pädevusi välisautorite tähelepanekutega (Bechtel, 2008, viidatud Wahlgren, 2016 j; Bernhardsson & Lattke, 2011; Efthimos, 2011; Wahlgren, 2016; Miller & Maellaro, 2016), on võimalik välja tuua mitmeid sarnasusi. Nii siin kui ka välisriikides eeldatakse koolitajalt järjepidevat professionaalset arengut, oskust luua ja säilitada õppeprotsessi toimumiseks vajalikud tingimused, võimet arvestada täiskasvanud õppija vajadustega, oskust valida sobivaid pedagoogilisi võtteid ja õppemeetodeid ning toetada meeskonnatööd ja sotsiaalsete oskuste arengut, suutlikkust

erinevate tingimustega kohaneda, probleemilahendamisoskust ning võimet nii oma tööd kui ka õppijate õpitulemusi reflekteerida.

Kõik eelnimetatu on kahtlemata vajalik ka kogemusõpet läbi viies. Võttes arvesse asjaolu, et kogemusõppes on õppeprotsessi keskmes just õppija (Andresen et al., 1999; Boud & Prosser, 2002) ning et täiskasvanud õppija hoiakud ja väärtushinnangud on välja kujunenud (Boud & Walker, 1993), võib arvata, et õppeprotsessis osalemine võib õppijas tekitada nii erinevaid emotsioone kui ka vastuolusid, mida teistega jagada soovitakse. See omakorda tähendab, et koolitaja peab olema valmis tekkinud emotsioonidega toime tulema, suutma säilitada nii õppeprotsessiks vajalikud tingimused kui ka grupitunde grupi turvalisuse jaoks.

Sellest järeldub, et õppimise toimumiseks on kogemusõppe koolitaja seisukohast hädavajalik osata grupiprotsesse juhtida nii, et säiliks õppimiseks vajalikud tingimused, sh turvaline õppekeskkond. Siinses töös toetutakse Tuckmani (1965) grupiprotsesside käsitlusele, sest see on lihtsasti kättesaadav, kergesti mõistetav ja piisavalt paindlik rakendamaks seda erinevates kontekstides (Bonebright, 2010). Tuckmani grupiprotsesside käsitlus leiab ka praktikute hulgas sagedast kasutust (Offermann & Spiros, 2001).

Koolituse jooksul võib õppijate rühm läbida grupiprotsesside erinevaid etappe. Tööd alustatakse kujunemisfaasis, seejärel liigutakse edasi konfliktifaasi ja kohanemisfaasi ning grupp lõpetab töö tööfaasis (Tuckman, 1965). 1977. aastal täiendasid Tuckman ja Jensen (2010) Tuckmani esialgset mudelit viienda, koostööfaasiga, milles suheldakse üksteisega avatult, töö tõhustamiseks tehakse koostööd teiste gruppidega.

Kui grupp kokku tuleb, on koolitaja ülesanne luua turvaline õppekeskkond, sh panna paika reeglid ja sõlmida kokkulepped, millele toetudes grupp edaspidi töötab. Konfliktifaasis tekkinud kõhkluste hajutamiseks on kogemusõppe koolitaja jaoks eriti oluline tulla toime grupiprotsesside juhtimisega, kusjuures selle eelduseks on kujunemisfaasis loodud turvaline õppekeskkond. Kohanemisfaasis on koolitaja ülesanne juhtida gruppi oma eesmärgi täitmise suunas ning viimases, tööfaasis on koolitaja roll pakkuda grupile erinevaid õpikogemusi ning suunata nende õppimist (Tuckman, 1965).

Tuckmani (1965) käsitlusele toetudes võib öelda, et nii kogemusõppe edukas ettevalmistamine kui ka läbiviimine eeldab kogemusõppe koolitajalt laialdasi teadmisi ja oskusi ning lisaks tuleb täiskasvanu hariduses arvestada täiskasvanud õppija eripära, ootuste ja vajadustega. Kuigi kogemusõppe läbiviimine seab koolitajale kõrged nõudmised, ei pruugi koolitaja oskused vastata tema tegelikule praktikale. Viimasele viitab ka ülikooli õppejõudude

seas läbi viidud uurimus, millest selgus, et nende teadmised ja õpetamisalased uskumused erinesid suuresti nende õpetamispraktikast (Kane, Sandrette & Heath, 2002).

Sellest tulenevalt on magistritöö eesmärgiks selgitada, kuidas kirjeldavad üht kogemusõppe koolitust nii osalejad kui ka koolitajad ning milliseid oskusi vajavad koolitajad kogemusõppe koolituse läbiviimiseks. Töö eesmärgist lähtuvalt sõnastati kolm uurimisküsimust:

- 1) Kuidas kirjeldavad osalejad kogemusliku õppe protsessi?
- 2) Kuidas kirjeldavad koolitajad kogemusliku õppe protsessi?
- 3) Milliseid oskusi vajavad koolitajad kogemusõppe läbiviimiseks nende endi arvamuste põhjal?

3. Metoodika

Tulenevalt siinse magistritöö eesmärgist – selgitada, kuidas kirjeldavad üht kogemusõppekoolitust nii osalejad kui ka koolitajad ning milliseid oskusi vajavad koolitajad kogemusõppe koolituse läbiviimiseks – valiti kvalitatiivne uurimisviis, mis Creswelli (2009) kohaselt võimaldab mõista ja kirjeldada inimeste kogemusi ja arusaamu kõnealusel teemal. Magistritöö viidi läbi juhtumiuuringuna, mida Laherand (2008) soovitab kasutada, kui nähtust uuritakse tema loomulikus keskkonnas ning valitud üksikjuhtum on näide tüüpilisest juhtumist.

3.1 Valim

Saamaks teada, kuidas kirjeldavad nii koolitajad kui ka koolitusgrupi liikmed üht kogemusõppe koolitust, valiti esmalt välja koolitaja, kes viib läbi kogemusõppe koolitusi õpetajatele. Koos koolitajaga lepiti kokku, milline koolitus siinse magistritöö aluseks võetakse. Koolitus pidi vastama kindlatele kriteeriumitele: 1) lähtuma kogemusõppe põhimõtetest, 2) koolituse sihtgrupiks pidid olema õpetajad.

Valituks osutus ühe linnas asuva väikese põhikooli sisekoolitus ning seal osalevad õpetajad, st et koolitusel osalejad õpetavad erinevaid aineid – seega saab siinses töös kasutada erinevate ainete õpetajate arvamusi. Kuna valitud koolitusgrupp koosnes 16 inimesest, oli

kõnealust koolitust planeeritud läbi viima kaks koolitajat, kes olid ka varem koos koolitusi teinud. Üks koolitajatest (Koolitaja 1) on õpetajaid koolitanud üle 20 aasta ning keskendunud oma tegevuses just õpilast toetava õppekeskkonna loomisele, võimaldamaks õpilasel õppida ja areneda parimal võimalikul moel. Teine koolitaja (Koolitaja 2) on teinud pea 10 aastat koolitusi erinevates psühholoogia valdkondades, puutudes erinevate koolituste käigus kokku nii õpetajate, õpilaste kui ka lapsevanematega.

Vaadeldav täienduskoolitus oli kolmepäevane ning toimus 2016. aasta jaanuari alguses kooli ruumides pikema koolitustsükli teise moodulina. Konfidentsiaalsusnõuetest lähtuvalt, ei esitata töös andmeid, mis võimaldaksid tuvastada kas koolitajad või kooli, kus täienduskoolitus läbi viidi.

3.2 Andmete kogumine

Võimaldamaks valitud teemat sügavuti mõista, kasutati teema uurimiseks vajalike andmete kogumiseks erinevaid meetodeid. Kuna koolituse toimumisel on oluline roll nii osalejatel kui ka koolitajatel, vaadeldakse siinses töös mõlema osapoole vaatenurka kogemusõppe koolitusele. Mõlema koolitajaga viidi läbi intervjuu nii enne kui ka pärast koolitust, koolitusel osalenutega toimus intervjuu vaid pärast koolituse toimumist. Salvestatuna andsid intervjuud u 3,5 tundi materjali, mis transkribeeriti 70 leheküljele. Mõistmaks koolituse konteksti vaatles siinse töö autor kolmepäevast kogemusõppe koolitust ka kohapeal. Vaatluse tulemusel valmis vaatlusprotokoll.

Andmete kogumiseks valiti poolstruktureeritud intervjuu, sest Laheranna (2008) sõnul võimaldab see keskenduda huvipakkuvale teemale, jättes samas võimaluse täpsustavateks küsimusteks. Intervjuu küsimuste koostamiseks tutvuti esmalt kogemusõppe koolitust, täiskasvanud õppijat ning koolitaja oskusi puudutavate teoreetiliste lähtekohtadega (nt Bernhardsson & Lattke, 2011; Boud et al., 1993; Knowles et al., 2015; Tuckman, 1965; Wahlgren, 2016). Seejärel koostati koostöös juhendajaga eel- ja järelintervjuude kavad ning küsimused nii intervjuudeks koolitajate kui ka osalejatega. Selgitamiseks välja küsimuste mõistetavust ning sobivust teema uurimiseks, viidi läbi ka pilootintervjuu, mis ei kajastu magistr töö andmetes. Pärast pilootintervjuud muudeti kahe küsimuse sõnastust.

Enne koolitust toimunud intervjuu küsimused (vt lisa 1) võimaldasid teada saada, millised on koolitajate koolitamise põhimõtted, mida koolitajad kõnealuse kogemusõppe koolitusega

taotlevad, kuidas nad koolitust kavandavad ning millised on nende eesmärgid. Mõlema koolitajaga viidi läbi eraldi intervjuu. Esimese koolitajaga toimus intervjuu silmast silma vestlusena kuu enne koolituse toimumist, teise koolitajaga viidi intervjuu läbi nädal enne koolitust skype'i vestlusena.

Magistritöö aluseks olev koolitus(moodul) oli jagatud kolmeks seitsmetunniseks koolituspäevaks ning see toimus koolitusgrupile tuttavas keskkonnas – kooli ruumides. Mõistmaks nii koolituse konteksti kui ka koolitusel toimuvat, osales magistritöö autor koolitusel vaatljana. Kuna töö autor osales vajadusel grupiliikmena koolitustegevustes, peetakse toimunut osalusvaatluseks. Osalusvaatluse käigus jälgitakse nii keskkonda, sihtrühma kui ka tegevuse toimumist vahetult ning võimalikult loomulikult kujul (Vihalemm, 2014). Koolituse alguses selgitati koolitusel osalejatele ka siinse töö autori osalemise eesmärki.

Vaatluse käigus tehtavate märkmete tegemiseks valmistati koostöös juhendajaga ette tabel, mis tugines Flicki (2006) soovitusel vältida tugevasti struktureeritud instrumenti, kuna see võib uurija tähelepanu piirata ning jätta tähelepanuta nüansid, mis uurimuse seisukohast samuti tähelepanu vääriksid. Seetõttu koosnes tabel vaid viiest lahtrist: aeg, koolitaja 1, koolitaja 2, osalejad ning tähelepanekud. Esimesse lahtrisse märgiti kuupäev või tegevuse toimumise aeg. Lahtrisse *koolitaja 1* või *koolitaja 2* tehti märkmeid kummagi koolitaja tegevuse kohta, lahtrisse *osalejad* koondati koolitusgruppi puudutavad tähelepanekud. Siinjuures jälgiti et koolitajaid ning osalejaid puudutavad märkmed oleksid neutraalsed ja hinnanguvabad. Viimane lahter – *tähelepanekud* – võimaldas üles märkida uurija arvamuse koolitusel toimunu kohta, samuti õppijate ja koolitajate reaktsioonid. Koolituse käigus tekkinud märkmete põhjal valmis vaatlusprotokoll, millest saab ülevaate lisas 2.

Pärast koolitust tehti mõlema koolitajaga veelkord intervjuu eelnevalt ette valmistatud küsimuste põhjal (vt lisa 3), et reflekteerida koolitusel toimunut ning teada saada, kas ja kuidas täitusid koolitajate eesmärgid. Taaskord viidi mõlema koolitajaga läbi eraldi intervjuu: esimene nädal pärast koolituse toimumist skype'i vahendusel, teine kuu pärast koolituse toimumist vahetu vestlusena.

Kuna kogemusõppes on tähtsal kohal ka koolitusel osalejad, oli oluline selgitada välja ka nende arvamus toimunud koolitusest. Intervjuu tegemiseks võeti esmalt ühendust koolijuhiga, kellelt paluti nõusolekut intervjuu läbiviimiseks koolitusel osalenutega. Pärast nõusoleku saamist koolijuhilt sai uurija nõusoleku intervjuu tegemiseks kahelt koolitusel osalenult, kes osalesid kõnealusel kogemusõppe koolitusel täies mahus. Ette valmistatud intervjuu

küsimused (vt lisa 4) keskendusid kogemusõppe olemusele (Boud et al., 1993) ning täiskasvanud õppija rollile (Knowles et al., 2015). Turvalisuse suurendamiseks viidi koolitusel osalenutega läbi paarisintervjuu neile tuttavas keskkonnas – kooli ruumides. Intervjuu toimus kolm nädalat pärast koolituse toimumist.

Salvestatud intervjuude transkriptsioone võrreldi korduvalt helisalvestisega, veendumaks, et transkriptsioonis ei ole vigu. Uurimuse usaldusväärsuse ja eetilise suurendamiseks saadeti kõikidele uuritavatele nendega tehtud intervjuude transkriptsioonid (vt lisa 5), et neil oleks võimalus intervjuu sisu üle vaadata ning seda vajadusel täiendada või parandada. Lisaks paluti intervjuueeritavalt nõusolekut intervjuu transkriptsioone uurimuses kasutada. Ükski intervjuueeritav talle saadetud transkriptsiooni ei parandanud ning ühtlasi saadi kõikidelt nõusolek kogutud andmeid siinses magistritöös kasutada.

3.3 Andmete analüüs

Kogutud andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, st et andmeanalüüsi käigus tekkivad koodid ja kategooriad tulenevad kogutud andmetest (Kalmus, Masso, & Linno, 2015). Kogutud andmete paremaks mõistmiseks loeti teksti enne andmete töötlemist ja analüüsimist mitu korda. Seejärel kodeeriti transkribeeritud intervjuud käsitsi, kodeerimise aluseks olid tekstist tulenevad tähenduslikud üksused. Elo ja Kyngäse (2008) järgi on tähenduslik üksus tervikmõtet omav fraas, lõik või lõiguosa. Laherand (2008) peab kodeerimise eesmärgiks nii teksti osadeks lahutamist kui ka selle mõistmist ja kategooriate väljaarendamist. Esialgne koolitajate intervjuude kodeerimine andis 96 koodi, pärast koodide täpsustamist moodustus 105 koodi. Osalejate intervjuude transkribeerimisel tekkis 42 koodi, pärast koodide täpsustamist moodustus 43 koodi. Töö usaldusväärsuse suurendamiseks kasutati esimese intervjuu kodeerimisel juhendajast kaaskodeerija abi.

Järgmiseks töö etapiks paigutati tekkinud koodid Exceli tabelisse, prinditi välja ning lõiguti koodide kaupa lahti. See võimaldas hõlpsalt sarnase sisuga koode grupeerida ning selle põhjal kategooriaid moodustada. Kalmus ja kolleegid (2015) nimetavad kategooriaks uurija loodud analüütilist üksust, kuhu koondatakse sarnased koodid. Kategooriaid võrreldes ja analüüsides grupeeriti sarnase sisuga kategooriad omakorda peakategooriatesse. Koolitajate ja osalejate andmeid analüüsiti eraldi. Koolitajate intervjuudest moodustus 10 kategooriat, kusjuures kolmel neist olid ka alakategooriad. Osalejate intervjuudest tekkinud koodide

kategoriseerimisel tekkis 7 kategooriat. Näide koodide ja kategooriate moodustumisest on toodud lisas 6. Pärast kategooriate moodustamist rühmitati koodide põhjal tekkinud kategooriad uurimisküsimuste alla.

Vaatlusprotokolli analüüsi sarnaselt intervjuudega. Esmalt loeti põhjalikult protokolli märgitud, seejärel kodeeriti koolitajate tegevused, osalejate tegevused ning uurija tähelepanekud. Viimastest ilmnesid koolitajate ja osalejate reaktsioonid kogemusõppe kui protsessi kohta. Vaatlusprotokolli põhjal tekkinud koodid grupeeriti sarnasuse alusel kategooriatesse, need omakorda sobitati uurimisküsimuste alla. Tulemuste tutvustamisel kombineeritakse nii intervjuudes kui ka vaatlusprotokollis ilmnenu. Et uurimistulemused oleksid hõlpsasti jälgitavad, antakse lühiülevaade analüüsitava koolitusest.

3.4 Koolituse kontekst

Siinse magistr töö raames vaadeldud sisekoolitus toimus 2016. aasta jaanuaris, talvisel koolivaheajal ühes väikeses linnakoolis, kus uurimuse toimumise ajal õppis umbes 150 õpilast. Et kaitsta kooli ja uurimuses osalenud inimeste privaatsust, ei kirjeldata detailselt asjaolusid, mis võiksid koolile või selle meeskonnale viidata.

Koolitust viis läbi kaks koolitajat. Koolitusel osales 16 õpetajat, kaasa arvatud koolijuht. Koolitusele oli oodatud kogu kooli personal – nii klassijuhatajad, aineõpetajad kui ka kooli töötajad. Koolitus oli planeeritud kolmepäevaseks (9.00 – 16.00) ning see toimus kooli ruumides. Vaadeldud koolitust peetakse kogemusõppe koolituseks, sest osalejad saavad uusi teadmisi tegevuslike meetodite kaudu, mida neil hiljem on võimalik oma töös kasutada õppetöö mitmekesistamiseks.

Koolituskeskkonnaks oli kohandatud avatud ja valgusküllane klassiruum, mille ühes nurgas olid kuusk ja klaver. Toolid ja pingid olid paigutatud seinte äärde, millele oli riputatud nii õpilaste loomingut kui ka õppimist toetavaid materjale. Õppijad istusid ruumi keskel ringis asetsevatel toolidel, vaip jalgade all.

Kooli ruumides oli väga külm. Õues oli temperatuur järsult langenud -20 kraadini ning koolivaheajaks oli küte maha keeratud. Tänu lisaradiaatoritele muutus ruum iga koolituspäevaga üha soojemaks. Koolituse algus hilines, kuna kõik inimesed polnud kokkulepitud ajaks kohale jõudnud. Lisaks kulus üsna palju aega, et radiaatorid-puhurid tööle

saada. Viimasest hoolimata oli ruumis esialgu nii külm, et inimesed istusid koolitusruumis üleriietega.

Kooli üldine õhustik oli sõbralik, hooliv ja heaolu toetav. Ühtekuuluvustunne oli väga tugev, koos valmistati ette nii kohvipause kui ka lõunasööki. Oma tegemistes arvestati kaaslastega, oma asju jagati iseenesestmõistetava lahkusega teistega. On märkimisväärne, et rühmatöödeks gruppide moodustumisel ei näidatud välja oma eelistusi, kellega üheskoos rühmatööd teha – kõik olid kõigi jaoks võrdsed, ka koolijuht. Samas oli näha, et koolipere usaldas koolijuhti kui meeskonna liidrit. Erinevates aruteludes oli enamasti koolijuht see, kes grupi kui terviku arvamust väljendas. Tabel 1 annab ülevaate koolituse ajalisest ja temaatilisest ülesehitusest.

Tabel 1. Koolituse metoodiline kirjeldus

Kellaaeg, päev	Teema	Õppemeetodid
04.01.2016		
9.00	Tutvumine Reeglite kokkuleppimine Ootuste kaardistamine	Arutelu Arutelu
10.45	Häälestumine teemale	Sotsiomeetrilised harjutused Maailmakohvik Arutelu
13.00	Soolised stereotüübid	Videolõikude vaatamine ja arutelu
14.45	Põhiterminoloogia omandamine Lõpuring	Vastastikune õpetamine Reflekteeriv arutelu teema kokkuvõtteks
05.01.2016		
9.00	Soolised stereotüübid Häälestumine Sooteemalised uuringud	Reflekteeriv arutelu teema kokkuvõtteks jätkub Emotsiooni väljendamine füüsiliselt Uuringute tulemuste ennustamine, tulemuste tutvustamine (slaidid), arutelu
11.35	Sootundlik kasvatus	Kahtlased väited Rüselusmäng
13.00	Hormoonid Virgatsained	Lühiloeng ja arutelu Lühiloeng ja arutelu
14.45	Ajutegevuse funktsionaalsed erinevused Lõpuring	Käte äratundmise mäng Lühiloeng ja arutelu Rühmatöö Tulemuste esitus

06.01.2016 9.00	Häälestumine Ajutegevuse funktsionaalsed erinevused	Käe õlale panemise harjutus Tulemuste esitlus jätkub
11.20 13.00	Seksuaalsus Käitumise hinnanguvaba kirjeldamine	Lühiloeng ja diskussioon Tundesõnavara laat Arutelu Meenutamise harjutus, paarisrefleksioon
14.45	Käitumise hinnanguvaba kirjeldamine Kokkuvõte	Käitumise hinnanguvaba kirjeldamise harjutamine pildi toel Reflekteeriv arutelu

Selleks, et olla teadlik oma täienduskoolituste alastest uskumustest ja hoiakutest, pidas magistritöö autor uurimuse läbiviimise vältel uurijapäevikut. Uurijapäevik kajastab töö kirjutamise protsessi, samuti selle käigus tekkinud mõtteid ja küsimusi ning juhendajaga peetud arutelude tulemusi. Väljavõtte uurijapäevikust on esitatud lisas 7.

4. Tulemused

Siinne peatükk annab ülevaate magistritöö uurimistulemustest, st selgitab, kuidas kirjeldavad osalejad ja koolitajad kogemusõppe koolitust ning milliseid oskusi vajavad koolitajad enda arvates kogemusõppe koolituse läbiviimiseks. Järgnevalt antakse uurimisküsimuste kaupa ülevaade olulisematest uurimistulemustest, lisatud on näiteid osalejate ja koolitajatega tehtud intervjuudest.

4.1 Koolitusel osalejate kirjeldused kogemusliku õppe protsessi kohta

Esimene uurimisküsimus selgitas, kuidas kirjeldavad koolitusel osalejad kogemusliku õppe protsessi. Osalejate sõnul oli koolitusteema huvipakkuv ning see loeti määravaks, et koolitusel osaleda. Märgiti, et varasemalt oldi sama teemat käsitleval koolitusel osaletud, mistõttu oli nüüdset koolitust lihtsam mõista.

Ma olen tegelikult varem nagu kokku puutunud selle teemaga, et ma sain aru täpselt, mis kontekstist need kõik nagu pärit on. Need mõisted, mis on see laiem kontekst ja kuna ma kunagi olen juba selle vastuseisu võib-olla ületanud. (Osaleja 2)

Koolituse suureks plussiks pidasid osalejad süsteemselt korrastatud materjali, mis võimaldas teemale uue nurga alt läheneda. Kogemusõppe koolitus oli osalejate jaoks läbimõeldud – selles oli nii teoreetilisi aspekte kui ka praktilisi väljundeid ja arutelusid. Praktiliste väljundite leidmine ja omavahelised arutelud võimaldasid osalejatel teoreetilist raamistikku paremini mõista ning luua seoseid oma igapäevatööga. Koolitusel osalejad hindasid sedagi, et õppetegevuses kasutati meetodeid, mida neil hiljem on võimalik oma töös rakendada. Kuigi meetodid olid ühteaegu nii õpetlikud kui ka huvitavad, märgiti, et õpistiili seisukohast oleksid koolitajad võinud luua võimaluse ka individuaalseks refleksiooniks.

Mina tegelikult ütleme olen jah see tüüp, kes tahab ise läbi mõelda, et võib-olla ma praegu lihtsalt mõtlen, et kui seal oleks vahepeal olnud nagu paar kohta, kus oleks täitsa individuaalselt saanud võib-olla reflekteerida mingisuguse asja üle, siis oleks võib-olla kõigile midagi. (Osaleja 2)

Mõisteti, et inimeste jaoks on keeruline oma mugavustsoonist väljuda, ent koolituse kasutegur hinnati suuremaks, kui ühiselt teemade üle reflekteerida. Koolitajate pakutavat õpikogemust peeti intensiivseks ning osalejad tunnistasid, et teemade seadmiseks ja läbimõtlemiseks oleks koolitusplokide vahel pidanud rohkem aega olema. Intensiivse koolituskogemuse lõi tõenäoliselt koolitajate soov vastu tulla osalejate vajadustele, kuid ilmselt ka koolitusgrupi enda huvi teema vastu ja sellest tulenev põhjalikkus.

Ma ei tahaks loobuda ühestki infost, mis me seal saime. /.../ Ma jäin mõtlema, et kas oleks võinud mingisugust osa lihtsalt nagu kokku tõmmata, aga parem on seda venitada pikema aja peale. (Osaleja 1)

Kui esimesele päevale omane kohmetus välja arvata, ilmnes ka vaatlusprotokollist, et enamik osalejatest oli koolitusest huvitatud: kõik grupiliikmed osalesid koolitustegevustes ja aruteludes, viimasel päeval jätkus arutelu koolitusruumis ka siis, kui kohvipaus oli juba alanud. Intervjuudes pöörasid osalejad eraldi tähelepanu teoreetilise raamistikuga tegelemisele. Kuigi saadi aru koolitajate taotlusest erinevate õppetegevustega teooriat ja praktikat lähendada, tekitas osalejates tõrget sisutiheda ja intellektuaalse teksti lugemine esimese pika koolituspäeva lõpus.

Kui mina väga pingutasin, ma sain aru küll, aga ma ei tahtnud enam pingutada, kell oli 16. (Osaleja 1)

Vaatlusprotokollist ilmnes, et osalejad vältisid koolitajatega silmsidet, mõned grupiliikmed tegelesid ebamugavuse leevendamiseks telefoniga. Osalejate sõnul oleks olukorda pehmendanud see, kui koolitajad oleksid enne tekstide lugemist selgitanud gruppidele tekstide

päritolu ning pööranud rohkem tähelepanu grupi häälestamisele. Tekste peeti liiga keerukateks ning arusaamatust suurendas seegi, et osalejad ei mõistnud, kelle seisukohti tekstid kajastavad.

Tekkis see konflikt, et meile pakutakse ja me ei saa aru, miks. (Osaleja 1)

Märgiti, et tõenäoliselt oleks grupp tekstidele teisiti reageerinud ka siis, kui neid oleks hommikusel ajal käsitletud. Kuigi osalejad uskusid, et konflikt oli kõigile osapooltele ebamugav, peeti tekkinud vastupanu ja selle lahendamist heaks näiteks sellest, kuidas konfliktifaasis toime tulla, kuidas konfliktiga tegeleda ja kuidas sellest edasi liikuda. Siin andsid koolitajad head eeskju kannatlikkuse, hinnanguvaba olukorra kirjelduse ning mina-keeles kõnelemisega. Lisaks selgitati veelkord koolituse eesmärki. Ka vaatlusprotokolli põhjal võib väita, et koolitajad võtsid aega vastupanuga tegelemiseks – kuulati ära osalejate kõhklused, kirjeldati tekkinud olukorda ning seejärel otsiti koos lahendusi jätkamiseks.

Ja see tegelikult paneb ju mõtlema mõlemaid pooli, selles mõttes, et sa tegelikult hakkad mõtlema ka koolitaja peale ja koolitaja hakkab mõtlema nende erinevate koolitavate peale, /.../ Ja lõppude lõpuks see konflikt ei olnud haiget tegemine. See ei olnud tüli, et see oli selline hetkeline vastasseis ja see pani nagu mõistma. (Osaleja 1)

Osalejate sõnul tekitas vastupanuga tegelemine usaldust koolitajate vastu ning avaldati arvamust, et see suurendas kogu meeskonna motivatsiooni. Olulisena toodi välja koolitajate oskus leida iga grupiliikmega isiklik kontakt. Tunnustamisväärses peeti sedagi, et koolitajad arvestasid grupiliikmete soove ja vajadusi – selle eeldusena nähti koolitajate pikaajalist praktilist kogemust.

Minu jaoks oli see vägev, et kui õpetajad koolitusel ütlesid, et me tahaks seda, teist ja kolmandat, siis koolitajad koheselt arvestasid seda, kui mitte momendil, siis järgmisel päeval, et see on imetlusväärne ja tegelikult on see koolitajale väga keeruline. (Osaleja 1)

Osalejate arvates aitab läbitud koolitus neil õpilasi paremini mõista ning neile erinevaid õpikogemusi pakkuda, siinjuures peeti oluliseks seda, et osalejail endil oli koolituse käigus võimalus kõik meetodid läbi proovida. Lisati ka, et teooriat oleks võinud toetada veelgi suurema hulga praktiliste lahendustega.

Väga sageli on nii, et me teame seda teooriat, meil on nüüd toodud seisukohad, aga lahendustes jäetakse praktik ikkagi üksi ja see on ikkagi nii, et grupiga oletame, mida teha. See tasakaal võiks olla, aga noh see on kõik selline, saate aru, et otsime nüüd, kuidas veel paremaks teha. (Osaleja 1)

Samas mõisteti, et koolituse aeg oli piiratud ning praktiliste lahenduste leidmine eeldab pikemaajalist koolitust. Vaatlusprotokollist ilmnes, et osalejate küsimused olid seotud just teoreetiliste teadmiste rakendamisega igapäevatoos. Sellegipoolest olid osalejate sõnul mitmed koolitusel kasutatud meetodid intervjuu toimumise ajaks juba igapäeva praktikas kasutust leidnud, näitena märgiti sotsiomeetrilisi harjutusi, emotsionaalse sõnavaraga tegelemist ja tunnikava tahvlile märkimist. Eelmärgitule lisati ka konflikti lahendamiseks vajaliku eeskuju saamist koolitajatelt.

... arvatavasti on nagu on loomulik, et võib tekkida mingi konflikt ja et kuidas siis seda lahendada ja see oli ka selles mõttes hea näide sellest, kuidas sellises olukorras edasi liikuda. (Osaleja 2)

Osalejad kinnitasid, et kogemusõppe koolituse mõju oli märksa laiem kui üksnes teema tutvustamine ning uute meetodite õppimine. Lisaks koolituselt saadud uutele teadmistele ja kogemustele peeti väärtuslikuks ka kooli meeskonnaga ühiselt veedetud aega ning seda, et üksteist õpiti paremini tundma. Vaatlusprotokolli põhjal võib lisada, et sisukad mõttevahetused toimusid nii õppeprotsessi vältel kui ka kohvipauside ja lõuna ajal. Intervjuudes pidasid osalejad kõnekaks meeskonnaliikmete sarnast maailmavaadet ja arusaama koolitustest: kuigi oma seisukohti esitati erineva nurga alt, oli kõige keskmes õpilane ja tema heaolu.

Need hetked, kui rühmad üksteisele oma tulemusi esitasid, need hetked, need kõik hetked oli äärmiselt rikastavad. (Osaleja 1)

Kuigi osalejad uskusid, et läbitud kogemusõppe koolitus on hädavajalik kõikides koolides, oleks koolitus võinud nende hinnangul veelgi praktilisema väljundiga olla. Uudne lähenemisenurk koolitustele, tegevuslikud õppemeetodid ja süsteemselt esitatud materjal tekitasid osalejates pärast konflikti möödumist soovi kogetut oma igapäevatoos rakendada. Tänuks olid ka selle eest, et koolitus lõi võimaluse üheskoos oluliste, igapäevatoos puudutavate teemade üle arutleda.

4.2 Koolitajate kirjeldused kogemusliku õppe protsessi kohta

Teine uurimisküsimus selgitas, kuidas kirjeldavad koolitajad kogemusliku õppe protsessi.

Vaadeldava koolituse füüsilise keskkonna seisukohast on oluline märkida, et koolitusruum oli

esimesel päeval harukordselt külm, kuid sellele vaatamata oli grupp koolitajate arvates pühendunud ja motiveeritud.

Vaatlusprotokollist ilmnes, et erinevates rühmatöodes oli just koolijuht see, kes ülejäänud osalejatele rühmatöö tulemusi esitles või erinevate koolielu situatsioonide kohta näiteid tõi. Grupisuhete põhjal pidasid koolitajad koolijuhti tuntavaks liidriks, keda usaldatakse ning kelle otsuseid toetatakse. Koolitajad mõistsid koolijuhi vajadust sekkuda koolitusse, kui koolitus näis minevat vastuollu kooli väärtustega – kuigi nii koolitus, selle temaatika kui ka korraldus oli koolijuhiga eelnevalt kooskõlastatud, tundis koolijuht siiski vastutust selle ees, kuivõrd tellitud koolitus vastab tema meeskonna ootustele ja vajadustele. Intervjuudes kinnitasid koolitajad, et väärtustati koolijuhi kui kooli meeskonna liikme osalemist koolitusel.

Kogemusõppe koolituse õnnestumist toetavateks teguriteks võib koolitajate arvamuste põhjal lugeda eelkõige seda, et koolituse teema oli kooli igapäevatoos vajalik ja eluline. Kuna koolitusteema on ebamugav, olid koolitajad valmis nii vastupanuks kui ka grupi tõrjuvaks hoiakuks. Tagantjärele olid koolitajad grupile tänulikud suure huvi ja pühendumise eest, mis võimaldas tekkida põhjalikel aruteludel. Nii koolitajatega tehtud intervjuudest kui ka vaatlusprotokollist ilmnes, et koolituse alguses olid osalejad kogemusõppele omaselt tagasihoidlikud, ent teisel ja kolmandal koolituspäeval näidati üles huvi teemaga tegeleda ning panustati õppetegevustesse. Intervjuudes lisasid koolitajad, et teemadele, mis gruppi enam kõnetasid, pühendati ka planeeritust rohkem aega.

Eks me ikka lähtume sellest, millest grupp rohkem huvitatud on, mis neid rohkem kõnetab. (Koolitaja 2, teine intervjuu)

Kuigi füüsilisel keskkonnal on oluline roll koolituse õnnestumisel, ei takistanud külm ruum koolituse toimumist. Koolituse algus lükkus küll edasi, sest nii osalejad kui ka koolitajad proovisid käepäraste vahenditega füüsilist keskkonda enda jaoks sobivamaks muuta. Lisaks sellele, et külm koolitusruum muutis koolituse läbiviimise ja sellel osalemise ebamugavaks, võis koolitajate hinnangul pahameelt tekitada ka koolituse toimumise aeg.

Eks ma ikka mõtlen, mis aeg see on jaanuari alguses ja võib-olla on veel pered kodus ja niimoodi, et ühesõnaga võtan ikka natuke sellist talupoja tarkust ka kaasa. (Koolitaja 1, esimene intervjuu)

Koolitust takistava tegurina tõid koolitajad välja veel grupi erakordselt suure liikuvuse. Osalejad olid küll koolijuhti oma vajadustest varasemalt informeerinud, ent koolitajatel oli seda teadmata keeruline koolituse kogemuslikke tegevusi planeerida ja neid läbi viia grupis, mille osalejate hulk koolituse vältel muutus. Ka vaatlusprotokollist ilmnes, et pea iga

koolitusloki vältel oli osalejate hulgas muudatusi. Püsivalt osalenud inimesi oli koolituse lõpuks üheksa. Kuigi koolitajatel oli võimalik metoodilist poolt vastavalt vajadusele muuta, ei olnud võimalik tagada tervikut osalejatele, kes koolitusel algusest lõpuni ei osalenud.

Intervjuudes märkisid koolitajad, et olid planeerides valmis ka selleks, et koolitusteema võib osalejate jaoks olla ebamugav, kuna tegeletakse inimeste uskumuste ja väärtustega.

Selles mõttes on ta huvitav ja ohtlik teema. Inimesed võivad koolituselt ära minna ja saada väga palju või minna ära ja ütelda, et siit ma ei õppinud mitte midagi. Selle mitteõppimise taga ei pruugi mitte olla see, et mina ja Koolitaja 1 halba tööd teeme, vaid see, et ta enda vastupanu on nii suur, et ta lihtsalt eitab kogu teemat. (Koolitaja 2, esimene intervjuu)

Just koolitusmaterjalide sisuline vastuolu kooli meeskonna hoiakutega tekitas osalejates esimese koolituspäeva lõpus terava vastupanu koolitusele. Osalejate motivatsiooni ja pühendumust arvestades oli koolitajate sõnul üllatav vastupanu tugevus. Varasematele kogemustele tuginedes märkisid koolitajad, et vastupanu on väiksem, kui koolitusele tullakse vabatahtlikult ning kui osalejad teavad varakult nii koolituse toimumise aega kui ka koolituse sisu. Vastupanu usutakse olevat kogemusõppe koolituse loomulik osa ja selle tekkimist ja kulgu ei olevat võimalik ette planeerida.

Kui ma sain aru, et see on nüüd käes, siis ma lihtsalt tundsin ennast hästi, sest ma olen konflikti teemaga nii lahendamise kui vahendamise kui ka vahendajana tegelenud ikka päris palju aastaid. (Koolitaja 1, teine intervjuu)

Kuigi koolitajad peavad end heaks konfliktilahendajaks, ei tajutud seekord, kui sügav tekkinud vastupanu oli. Kui esialgu kõneles kooli väärtustega vastuollu minemisest koolijuht, siis hiljem avaldasid jagatud materjalide osas kahtlust ka teised osalejad. Vaatlusprotokolli põhjal võib märkida, et seekordne vastupanu oli avalik – oma kahtlusi koolituse osas väljendasid mitmed grupiliikmed. Vaatamata sellele, et koolitajatel jäi esmalt tähelepanuta konflikti sügavus, väljendasid koolitajad intervjuudes tänuhinnatust, et grupp enda eest seisis ning lõi olukorra, kus koolitajatel oli vaja veelkord koolituse eesmärgi selgitada. Vastupanuga tegelemine eeldab koolitajate sõnutsi selges mina keeles ja emotsioonide vabalt kõnelemist. Kui mõnikord minnakse vastupanu tekkides väga isiklikuks, siis seekordne grupp ei soovinud öelda halvasti koolitajale kui inimesele, küll aga vaielda teema ja selle püstituse üle.

See rühm või see grupp arvestas hästi palju minu kui inimese tunnetega. (Koolitaja 2, teine intervjuu)

Kogemusõppe koolitajatena oldi küll valmis vastupanu tekkeks, ent selle tekkimine teoreetilist raamistikku loovate tekstide põhjal oli koolitajate jaoks ootamatu. Siinjuures jäid

koolitajad rahulikuks ning tõdesid, et õpetajatel ongi sageli keeruline õppida. Tagantjärele meenutati, et leebet vastupanu oli tunda teise päeva hommikulgi, kuid pärast seda liikus grupp edasi kohanemisfaasi.

Et nad oleks võinud meiega päris kõvasti sõdida, et mida seal noh esimese päeva lõpus ju näha oli ka, eks see vastuhakk on normaalne grupi osa. Tore, et ta seal esimese päeva lõpus ära oli ja tore, et sellest nii kiiresti edasi sai liikuda. (Koolitaja 2, teine intervjuu)

Teise päeva hommikul, kui nad pidid neid füüsilisi harjutusi tegema, siis osad näitasid veel välja, et nad on veel torssis. (Koolitaja 2, teine intervjuu)

Nenditi, et esialgset koolituskava tuli sageli muuta. Kogemusõppele omaselt tingis koolituskava muutmise grupiprotsesside areng, kuid ka tegevuslikud meetodid, mille täpset pikkust oli keeruline planeerida. Ajakava muutus ka seetõttu, et pikemalt käsitleti teemasid, mis koolitusgrupile suuremat huvi pakkusid, kuid kokkulepitud lõuna- ja lõpuajast prooviti kinni pidada. Vaatlusprotokolli põhjal võib öelda, et ajakavast oli koolitajatel tõepoolest keeruline kinni pidada, kuid pausid lükkusid sageli edasi osalejate palvel enne pausi teema ära lõpetada. Intervjuudes uskusid koolitajad, et oldi paindlikud nii koolituse kui ka osalejate vajaduste osas ning sellest tulenevalt muudeti ka koolitusel kasutatavaid meetodeid. Samas kahtlesid koolitajad, kas koolituskavva lisandunud teemade käsitlemine oli piisav, kuid märgiti, et hoolimata mitmetest muudatustest midagi tegemata ei jäänud.

On suhteliselt tavapärane, et programm on programm, aga kõige olulisem on see, kui sa kuuled inimeste vajadusi, siis see koolitus loob ju ennast ise või et me loome seda grupiga koos. (Koolitaja 1, teine intervjuu)

Et lihtsalt kuulan pikka aega gruppi, mida nad siis vajavad. /.../ Mu aju kogu aeg käib, et mis võiks olla siis see praktiline väljunud, mida nad saaksid kogeda. (Koolitaja 1, teine intervjuu)

Tagantjärele pidasid koolitajad koolitust õnnestunuks. Viimase puhul oli oluline indikaator grupi rahulolu koolitusega. Koolitajate sõnul oleks kõhklusi tekitanud olukord, kus nad poleks osanud luua keskkonda, kus inimeste motivatsioon ei oleks tõusnud, ning pakkuda osalejatele koolituse käigus kogemusi, mida ei oleks osatud seostada oma igapäevatööga.

Mul on selline hea tunne ja nii koostööst nüüd Koolitaja 2-ga kui sellest, kuhu me grupiga jõudsime. Minu jaoks on oluline, et tekib mingi tervik, et natuke seal lõpus sellist temaatilist rabelemist oli, aga minu meelest need eesmärgid, mis said püstitatud. (Koolitaja 1, teine intervjuu)

Seekordse koolituse puhul tajuti aga grupi püsivat huvi. Usuti, et koolitusega õnnestus luua tervik õppekeskkonna loomisest, õpetaja oskuste suurendamisest ja sellest, kuidas paremini

õppida ja õpetada. Koolitajate jaoks oli oluline seegi, et kooli meeskonnal oli võimalus enda jaoks olulised teemad läbi arutada. Koolituse õnnestumisele aitas koolitajate hinnangul kaasa kooli õhustik, mida peeti hoolivaks ja empaatiliseks. Koolitajate sõnul on Eestis vähe koole, kus igapäevatoos tuginetakse konstruktivistlikule õpiparadigmale ning kus nii sõnades kui ka tegudes lähtutakse õppijakesksusest.

4.3 Oskused, mida vajavad koolitajad kogemusliku õppe läbiviimiseks nende arvamuste põhjal

Kolmas uurimisküsimus selgitas, milliseid oskusi vajavad koolitajad kogemusõppe läbiviimiseks nende enda arvamuste põhjal. Enne koolituse algust tehtud intervjuudes märkisid koolitajad, et nii koolitust planeerides kui ka läbi viies tuginetakse sotsiaalkonstruktivistlikule paradigmale. Väljendati uskumust, et õppijat kaasavate meetodite kasutamine ning tuginemine kolmefaasilisele õppimise mudelile on ühteaegu nii loogilisim kui ka loomulikem käsitlus. Kolmefaasilise õppimise mudeli järgi jaguneb õppeprotsess häälestumiseks, õppimiseks ja refleksiooniks (Steele, Meredith, Temple, & Walter, 1998). Kolmefaasilise õppimise mudeli analoogina näevad koolitajad hingamist, kus häälestumise ehk sissehingamisega võimaldatakse inimestel ümber lülitada ja end teemaks ette valmistada ning refleksiooni ehk väljahingamisega analüüsida kogetut ja see juba olemasolevate teadmistega siduda. Vaatlusprotokollist ilmnas, et koolitajad kasutasid koolitusel erinevaid võtteid nii koolituspäevaks kui ka uueks teemaks häälestumisel. Tähelepanu pöörati ka sellele, et iga teema või harjutuse lõpus oleks osalejatel võimalik kogetut reflekteerida. Koolitajad märkisid intervjuudes, et oma töös jälgitakse ka seda, et nii koolitus kui ka erinevate teemade käsitus moodustaks terviku.

Intervjuudes tõdesid koolitajad, et väärtustatakse kõrgelt inimeste kohalkäimist ja koolitustegevustes osalemist: kogemusõppel põhineval täienduskoolitusel tagab just osalemine koolituse eesmärkideks seatud pädevuste saavutamise. Sellest tulenevalt on koolitajate jaoks oluline nii oskus end kehtestada kui ka sõlmida koolituse toimumist toetavad kokkulepped. Koolituse tulemusena taotlesid koolitajad muutust osalejate lähenemises koolitusteemale.

Et ma kuulen nende kavatsusi, et mida nad kavatsevad kas iseenda hoiakutes või oskustes muuta, et mingisugune see on puudutanud neid ja see teema ja et nad näevad rakendusvõimalusi, mida praktiliselt teha ja /... / kuidas nad nende teemadega töötavad kas õpilaste või lastevanematega. (Koolitaja 1, esimene intervjuu)

Kogemusõppe koolituse õnnestumise võtmeteguriks pidasid koolitajad kontakti loomist iga osalejaga. Ka vaatlusprotokolli põhjal võib öelda, et koolitajad jälgisid pidevalt osalejaid, pöördusid nende poole eesnime kasutades, aruteludes anti sõna erinevatele inimestele ning pauside ajal liikusid koolitajad ruumis ringi erinevate osalejatega suheldes. Intervjuudes märgiti, et suurte gruppide puhul võib keeruliseks osutuda ühisosa leidmine, mistõttu võib ka kontakt grupiliikmetega pealiskaudseks jääda. Just seetõttu viiski kõnealust koolitust läbi kaks koolitajat – mõlemad kinnitasid varasemat positiivset kooskoolitamise kogemust, milles on olnud piisavalt paindlikkust. Samas lisati, et üheskoos tehtavaid koolitusi on pigem vähe ning seetõttu pole koolituste läbiviimisse ja koolituse kavandamisse rutiini tekkinud.

Koolitajate sõnul tehti koolituseks valmistudes eeltööd nii enda teemakohaste hoiakutega kui ka isiklike eelarvamustega. Intervjueeritavad pidasid oluliseks välja tuua, et seekordne koolitusteema erineb mõnevõrra nende tavapärastest koolitusteemadest ning seetõttu osaleti erinevate spetsialistide käe all toimunud viieosalises teemakohases väljaõppes. Koolitusteemat pidasid koolitajad ühteaegu vajalikuks ja huvitavaks ning sellega on juba varasemalt kokku puutunud peamiselt isiklikust huvist.

Et kuidagi isiklikust huvist /.../ ja see oli ikka hirmus huvitav mulle, aga ega ma ei tahagi teha asju, mis mind just ei huvita. (Koolitaja 1, esimene intervjuu)

Kuna kõnealune koolitus oli moodul pikemast koolitusest ning sooviti vältida nii temaatilist kui ka metoodilist kordamist, tehti koolitust ette valmistades koostööd nii omavahel kui ka teiste koolitajatega. Seega peeti koostööoskust ning koolituse kavandamise ja planeerimise oskust samuti olulisteks kogemusõppe koolitaja oskusteks. Koolituse eeltööna kirjeldati nii sisulist ettevalmistust kui ka organisatorset tööd. Selgitati, et õppijate osalemise tagamiseks kontakteeruti varakult tellijaga ning lepidi kokku koolituse sisus ja selle toimumise aegades.

Ma olen seda mõelnud niimoodi, et mitte raha kokkuhoiu mõttes või nagu kasu pärast, vaid et kõige parem kasu sellepärast, et inimestel energia püsib. Need kaks kohvipausi lähevad koolitusaja sisse, sest ma olen grupiliikmete juures ja kui ma ka igähe juures ei ole, siis nad ikka räägivad umbes samal teemal edasi ja minu arust on see täitsa õiglane. (Koolitaja 1, esimene intervjuu)

Enne koolituse algust plaaniti üle vaadata ka koolituse käigus jagatavad materjalid, et tekstid poleks liiga keerukad. Kuigi tekste plaaniti mõnevõrra lihtsustada, usuti, et aeg-ajalt peaksid pedagoogid ka akadeemilisemaid teadusuuringutel põhinevaid tekste lugema: see võimaldab haridustermineid ühtmoodi mõista. Koolituse läbiviimiseks kasutati materjale

(teadusuuringud ja teoreetiline baas), mis koolitajate enda väljaõppe käigus läbi töötati.

Täiendavalt toetuti ka kirjandusele, Interneti allikatele ning varasema töö käigus kogunenud materjalidele.

Inimene töötab üldiselt kõige paremini motivatsiooni pealt, see konkreetne teema tekitab minus üsna kergesti motivatsiooni, /.../ et selles mõttes ma olen päris palju selle jaoks eraldi lugenud. (Koolitaja 2, esimene intervjuu)

Koolituskava koostades jagati omavahel ära rollid, st lepitati kokku, kumb koolitajatest mingit koolitusel käsitletavat teemat juhib ja esitab. Viimasele vaatamata oli mõlemal võimalus teist vajaduse või soovi korral täiendada. Vaatlusprotokolli põhjal saab lisada, et koolitajad toimisid ühtse meeskonnana – ühelt koolitajalt teisele üleminek oli sujuv. Intervjuudes lisati, et mõnikord võib see koolitajate vahel pingeid tekitada, kuna arvatakse ekslikult, et teist täiendades soovitakse kaaskoolitaja autoriteeti vähendada. Intervjueeritavad uskusid end olevat sisse töötanud koolitajate paar, mistõttu väga rangelt omavahel rolle ei jagatud – üksteist usaldati ning koolituse vältel hoiti pilkkontakti.

Et mulle meeldib selline sujuv üleminek, aga ma saan aru, et mitmeid inimesi see siiski häirib. Kas kardetakse, et autoriteet kuidagi kukub või miski. Et sellega ma olen plindris, sest ma mitte iial ei ole seda selle pärast teinud, et ise kuidagi tähtsam olla, aga ma saan aru, et osad seda nii tajuvad. (Koolitaja 1, esimene intervjuu)

Esimestel kordadel, kui me tegime, siis oli palju sellist emotsiooni, et ma hakkasin teda parandama või lisama või pehmemdama. See asi on ära kadunud ja tema enam mulle ka seda ei tee. (Koolitaja 2, teine intervjuu)

Koolitajate sõnul peeti koolituse kui terviku seisukohast keerulisimaks esimese koolituspäeva esimest poolt, kuna siis õpivad grupp ja koolitajad alles teineteist tundma. Koolitajate arvates on oluline osata luua grupitunnet, turvalist õppekeskkonda ning tekitada osalejates huvi koolitusteema vastu. Kogemusõppe koolitusel on oluline roll osalejate aktiivsel panustamisel, mistõttu võib koolitusel toimuv olla ootamatu isegi kogenud koolitaja jaoks.

Esimesel päeval ikka tundsin sellist õõnsust natuke või selles mõttes sellist kompamist, et kes meie oleme koolitajatena, kas see teema on, kas see käsitlus on see... (Koolitaja 1, teine intervjuu)

Koolituse ülesehitusel arvestati, et täiskasvanu on võimeline keskmiselt 20 minutiks keskenduma ning sellest tulenevalt loodi koolituse temaatiline ja sisuline ülesehitus. Kogemusõppe puhul vastutab õpitulemuse eest õppija, seetõttu võimaldati igal osalejal oma õppimist eesmärgistada. Nii õppimise eesmärgistamine, grupisuhetega tegelemine kui ka

omavaheliste kokkulepete sõlmimine kujunemisfaasis (sh üksteisega sina vormi kasutamine) loovad koolitajate sõnul turvalise õppekeskkonna ning ennetavad võimalikku vastupanu.

Seepärast ongi alguses see grupisuhetega tegelemine, eesmärgistamine ja lepete sõlmimine ning vastutuse andmine, et see loob turvalise õhkkonna ja olen näinud ja tean, et see ennetab võimalikku vastupanu. (Koolitaja 1, esimene intervjuu)

Kuigi koolitus oli enne algust üldjoontes kavandatud, olid koolitajad valmis osalejate vajadustest tulenevateks muudatusteks. Muudatusteks oldi valmis ka siis, kui algselt planeeritud meetodid sihile ei vii, seetõttu peavad koolitajad oluliseks oskust olla loov ja paindlik. Vaatlusprotokolli põhjal võib öelda, et ootamatustest ja osalejate soovidest tulenevalt tehti koolituskavasse mitmeid muudatusi. Viimasele viitavad koolitajate aruteludel ajal, kui osalejad rühmatöödega hõivatud olid. Intervjuudes lisasid koolitajad, et enne koolituse algust planeeriti põhjalikult ära vaid esimene koolituspäev.

... järgmised poolteist päeva kujunevad selle pealt, et milline see grupp on, mida me seal esimesel päeval kohtame, millised on vastupanud, millised on soovid, millised on ootused. Et üsna palju seda koolituse kokku panemise tööd toimub veel peale esimese koolituse päeva. (Koolitaja 2, esimene intervjuu)

Intervjueeritavate sõnul olid kõik koolitusele planeeritud meetodid varasema praktika jooksul läbi proovitud. Samas nenditi, et oma igapäevases koolitajatöös kasutatakse vähe slaide ja videomaterjali ning ka sotsiodraama ja psühhodraama elemente, mis kõnealusesse koolitusse planeeritud olid.

Ma ei ole seda liiga palju kasutanud nüüd sellistes koolitusgruppides, aga midagi sotsiodramaatilist, et siis nad saaksid erinevate rollide läbi vaadata sellele teemale. (Koolitaja 1, esimene intervjuu)

Tavalisest rohkem tähelepanu pöörati kõnealusel koolitusel ka teadusuuringutele, mis on koolitajate tavapärasel praktikal olnud pigem toetava funktsiooniga. Eraldi märgiti meetodeid, mis koolitajatele meelepärastena moodustasid häälestumisel ja refleksioonis terviku, nt TTS (tean, tahan teada, sain teada), kuid ka mosaiikmeetod, mis on ühest küljest õppijaid kaasav, teisalt jälle kolmefaasilise õppimise printsiibist lähtuv tervik. Vastastikuse õpetamise meetod võimaldas õppijaid kaasavalt mõisteid defineerida. Ka vaatlusprotokoll näitas, et koolitajad rakendasid õppijaid kaasavaid meetodeid, isegi lühiloengute ajal loodi võimalus koolitajate ja osalejate vahelise arutelu tekkeks. Muu hulgas tähtsustasid koolitajad ka seda, et osalejatel oleks iga teemakäsitlemise lõpus võimalus reflekteerida saadud kogemust.

Märgitu viitab sellele, et koolitajate jaoks on oluline oskus valida sobivaid meetodeid, mis võimaldaksid nii mitmekesist õpikogemust kui ka sobilikku teemakäsitlust.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et kogemusõppe koolituse planeerimist ja kavandamist peetakse nii vajalikuks oskuseks kui ka nauditavaks protsessiks, milles toetutakse varasematele kogemustele. Koolituse sisu loomisel märgiti olulisena oskust teha koostööd nii kaaskoolitajatega kui ka koolituse tellijaga. Koolitajad väärtustavad ka kogemusõppe sisulist ja metoodilist tervikut, mistõttu peetakse tähtsaks osata koolitusele valida sobilikud meetodid. Siinjuures lähtuti nii sotsiaalkonstruktivistlikust õpikäsitusest kui ka kolmeefaasilisest õppimise ja õpetamise mudelist, mis koolitajate hinnangul kõige tõhusamalt kogemuse loomist toetab. Märgiti ka oskust valmistada ette sobivad koolitusmaterjalid. Koolitajad tõid välja ka oskuse olla koolitust läbi viies paindlik ja loov ning valmiduse grupi soovidele ja vajadustele vastu tulla. Koolituse õnnestumise seisukohast pidasid koolitajad oluliseks osata luua gruppitunnet ja turvalist õppekeskkonda ning tekitada osalejates huvi koolitusteema vastu. Samaväärselt tähtsaks peeti ka oskust sõlmida kokkuleppeid, mis toetaksid kogemusõppe koolituse toimumist.

5. Arutelu

Võttes aluseks magistritöö eesmärgi ja püstitatud uurimisküsimused, arutletakse siinses peatükis olulisemate uurimustulemuste üle. Intervjuudes selgitasid nii osalejad kui ka koolitajad, kuidas nad kirjeldavad toimunud kogemusõppe koolitust, lisaks kirjeldasid koolitajad, milliseid oskusi vajatakse kogemusõppe koolituse läbiviimiseks.

Varasemalt on leitud, et täiskasvanul on õppijana kõrged ootused: õppima tullakse enamasti vajadusest ja selleks, et saada juurde uusi teadmisi ja oskusi ning seejuures soovitakse, et õpitut saaks kohe ka praktikas rakendada (Efthimios, 2011; Knowles et al., 2015; Miller & Maellaro, 2016; Scribner, 1999). Ka siinse magistritöö raames läbi viidud uurimus kinnitas, et koolitusel osalenud õpetajad soovisid saada eelkõige praktilisi näpunäiteid selle kohta, kuidas luua õppimist soodustavat õppekeskkonda ning kuidas õppetööd veelgi tõhusamalt ja õpilasekesksemalt üles ehitada. Kuigi osalejate sõnul saadi hulgaliselt uusi teadmisi, oleks soovitud veelgi rohkem praktilisi lahendusi – ka enamik koolituse käigus tekkinud osalejate küsimustest olid suunatud just teooria ja praktika lähendamisele. Praktilise sisuga küsimused võisid olla tingitud sellest, et koolitusel osalejad

vajasid seoste loomiseks ja õpitu rakendamiseks konkreetsemat suunamist. Ebakindlus koolitusel saadud uue teadmise ja kogemuse osas võib saada takistuseks selle rakendamisel ning vähendada usaldust kogemusõppe toimimisse.

Kogemusõppe õnnestumiseks on vaja, et õppijad suudaksid olla avatud õppimisprotsessile. Scribner (1999) on oma uurimuse põhjal välja toonud, et millegipärast peetakse päris õppimiseks pigem akadeemilise loengu kuulamist. Käesoleva töö kontekstis toetab väidet tõsiasi, et pauside ajal toimunud vestlustes peeti koolitusel toimuvat mänguks: sellest võib järeldada, et osa õpetajatest ei pidanud kogemusõppe koolitusel osalemist ja seal toimuvat tõsiseltvõetavaks õppimiseks. Selle põhjus võib olla senise isikliku kogemuse puudumises, mistõttu võidakse kogemusõppe suhtes skeptiline olla ja seda mitte usaldada. Seetõttu oleks vaja teha tööd koolitusel osalejate hoiakute ja uskumustega, et loobutaks arusaamast, mille kohaselt õpetajat või koolitajat nähakse infoallikana, kes õppijatele uusi teadmisi jagab. Koolitusel osalejate seisukohast on oluline jõuda arusaamani, et teadmine ja taipamine sünnivad kogemisest ja sellele järgnevast refleksioonist. Endale sobiva praktilise lahenduse leiab igaüks uue teadmise ja kogemuse katsetamisel. Toetamaks osalejaid uute kogemuste rakendamisel, võiks ühe variandina kaaluda reflekteerivat koolitusmoodulit, mis toimub pärast põhikoolitust ning mille käigus oleks osalejatel võimalik analüüsida, mida ja kuidas on koolitusel õpitust kasutama hakatud. On võimalik, et see annaks osalejatele kindluse koolitusel saadud teadmist ja kogemust samm-sammult ja täiel määral rakendada.

Selleks, et koolitusel kogetu saaks osalejate igapäeva praktikaks, on vaja õpitut kasutama hakata. Õppimise püsivust ja rakendusvõimaluste leidmist on võimalik selgitada Kolbi mudelile (Kolb et al., 1991) toetudes. Käsitledes Kolbi mudelit kolmefaasilise õppimise ja õpetamise kontekstis, toimub kogemise etapis teemasse häälestumine ning uu(t)e kogemus(t)e omandamine. Sellele järgneb refleksioon, mille käigus saab õppija kogetut analüüsida. Analüüsi käigus seostatakse uus kogemus oma varasemate teadmistega ning leitakse võimalusi õpitu rakendamiseks. Kolbi mudeli lõpetab uue kogemuse kasutamine. Eelnevast järeldub, et õppimine saab toimuda vaid siis, kui osalejal on võimalik oma kogemust reflekteerida ja analüüsida, leidmaks õpitule rakendusvõimalusi. Vaadeldud koolituse käigus läbiti Kolbi mudeli esimesed kolm etappi, luues sellega eeldused, et osalejad hakkaksid õpitut ka oma igapäevatöös kasutama. Siinjuures on mõistetav osalejate kõhklus, kas koolitus oli piisavalt praktiline, sest uut kogemust polnud jõutud veel rakendada. Võib aga loota, et koolituse käigus kogetud meetodid jõuavad suurema tõenäosusega koolitusel osalejate igapäevapraktikasse kui loengus üles tähendatud õpetamisviisid. Intervjuudes väljendasid ka

koolitajad, et taotlevad koolitusega muutust osalejate lähenemises teemale ning koolituse lõppedes loodeti kuulda, kus ja kuidas on osalejatel võimalik õpitut-kogetut kasutada. Seega võib nõustuda mitmete autoritega (Andresen et al., 1999; Beard & Wilson, 2006; Boud & Walker, 1993; Miller & Maellaro, 2016), et õppimine saab toimuda juhul, kui õppijal on võimalik õpitut analüüsida ning oma varasemate teadmiste ja kogemustega seostada.

Kogemusõppes õppimist võib ühelt poolt mõjutada valitud tööviis, ent teisalt on oluline, kui võrd õpitav teema on kooskõlas õppija väärtustega. Nagu kirjandusest (Boud & Walker, 1993; Miller & Maellaro, 2016) ilmnes, on täiskasvanud õppijaga tegeledes oluline mitte minna vastuollu tema väärtuste, uskumuste ja hoiakutega, samuti ei jäta täiskasvanud enda teada, kui neile miski ei sobi. Vaadeldud koolitus kinnitab eeltoodut: kui osalejad tajusid, et koolitus läheb vastuollu nende maailmapildiga, muutus grupi käitumine ja olek kinnisemaks. Tekkinud vastupanu ilmnemise põhjal võib järeldada, et esmalt näitab vastupanu välja grupijuht – siinses kontekstis koolijuht – seistes sel moel grupi ja tema väärtuste eest ning sõnastades julgelt selle, mis osalejates kõhklusi tekitab. Usutavasti aitas sel moel olukorra kontrollimine koolijuhil end ebamugava teema käsitlemisel turvalisemalt tunda. Alles seejärel avaldasid oma rahulolematust ka ülejäänud osalejad. Kuna kogemusõpe võimaldab inimeste omavahelist suhtlemist ja koostööd, siis avalduvad kogemusõppes selgemalt ka grupiprotsessid, sealhulgas konfliktifaas. Vastupanu ajendid võivad olla erinevad ning omavahel põimuda. Käesoleval koolitusel võis konfliktifaasi ajendiks olla nii teksti sisu, vorm kui ka selle käsitlemise aeg ning tõenäoliselt võib pidada eeltoetatud põhjuste põimumist.

Kuigi vaadeldud kogemusõppe koolitust läbi viinud koolitajad teadsid, et vastupanu tekkimine on kogemusõppe loomulik osa, püüti erinevate võtete abil võimalikku vastupanu ennetada ning turvalist õppekeskkonda luua. Selleks paluti koolituse alguses osalejatel oma õppimist eesmärgistada, selgitati välja osalejate ootused, sõlmiti koolituse edukat toimumist toetavad kokkulepped, lisaks oli koolitajate jaoks oluline luua kontakt iga osalejaga. Sellest hoolimata viis turvalise õppekeskkonna loomine ja kaasavate meetodite tarvitamine tugeva vastupanu tekkimiseni. Õppimise käigus tekkinud mõtteid ja emotsioone ei hoitud endale ning ka vaadeldud kogemusõppe koolitus kinnitas Milleri ja Maellaro' (2016) sõnu: täiskasvanud õppija näitab oma rahulolematust välja kohe, kui talle miski vastumeelne on. Seetõttu on koolitajatel oluline osata rahulolematusega toime tulla, nii et õppimine saaks toimuda ning rahulolematust ei takistaks õppetööd. Kuna just grupi rahulolu tagab koolituse õnnestumise, peaks iga täiskasvanute koolitaja oskama grupiprotsesse juhtida. Praeguses täiskasvanute koolitaja kutsestandardi kirjelduses (Täiskasvanute koolitaja..., 2017) eeldatakse

grupiprotsesside juhtimist alles 6. taseme koolitajalt, mis tähendab, et kogemusõpet on võimalik läbi viia koolitajal, kel on vähemalt 6. taseme täiskasvanute koolitaja kutse.

Lisaks grupiprotsesside juhtimisele on kogemusõppe koolitaja jaoks oluline kaasata õppeprotsessi koolitusel osalejaid. See võimaldab õppijatel luua teadlikke seoseid olemasolevate teadmiste ja õpitu vahel (Andresen et al., 1999; Boud & Prosser, 2002; Boud & Walker, 1993). Vaadeldud kogemusõppe koolitusel tuginesid koolitajad selleks nii õppijaid kaasavatele meetoditele kui ka kolmefaasilisele õppimise ja õpetamise mudelile. Viimase rakendamiseks võimaldasid koolitajad nii koolituspäeva kui ka uue teema alguses meenutada osalejatel oma varasemaid teemaga seonduvaid kogemusi, nt sotsiomeetriliste harjutuste ja arutelu käigus või vastastikku küsimusi esitades. Siinjuures tasub kogemusõppe koolitajatel häälestumise ajal osalejate varasemate kogemuste osas tähelepanelik olla, et enne õpitava teema juurde asumist luua ühine foruum, millega uus teadmine ja kogemus seotakse. Ka õppimise faasis kasutati õppijaid kaasavaid meetodeid – vastastikust õpetamist, mosaiiki, maailmakohvikut. Kuigi süsteemsust peetakse osalejate huvi tekitamisel ja hoidmisel oluliseks (Borko, 2004), on õppimine seda püsivam, mida rohkem meeli on õppimisse kaasatud (Beard & Wilson, 2006). Seetõttu on koolitajate seisukohast oluline jälgida, et õppetegevus oleks mitmekesine, ülesanded vahelduvad ning erinevaid õpieelistusi arvestavad.

Õppimine saab toimuda keskkonnas, mis on õppimist toetav. Seega on koolitaja üks märkimisväärsed oskusi suutlikkus luua motiveeriv õppekeskkond (Beard & Wilson, 2006; Borko, 2004; Boud & Prosser, 2002; Boud & Walker, 1993; Wahlgren, 2016). Täiskasvanuõppes tasub meeles pidada sedagi, et koolitusel on koolitaja ja osaleja võrdsed osapooled (Efthimios, 2011), sellest tulenevalt tegid koolitajad ettepaneku kasutada üksteisega suheldes sina vormi. Kõigi osalejate võrdse panuse üks eeldusi on ka osalejate võrdväärne asetuse koolitusruumis ning võimalus üksteisega pilkkontakti hoida (Jaques, 2000), ka seda võtsid koolitajad õppekeskkonna loomisel arvesse. Kui pidada oluliseks õppekeskkonda ning võtta arvesse külma koolitusruumi esimestel koolituspäevadel, võib arvata, et osalejate jaoks on füüsilisest keskkonnast märksa olulisem vaimne õppekeskkond. Viimasele viitab asjaolu, et hoolimata ebasoodsast füüsilisest keskkonnast näitasid osalejad üles huvi koolitusteamaga tegelemiseks. Eeldatavasti toetas koolitajate empaatiavõime ning siiras soov inimesi mõista turvalise ja meeldiva õppekeskkonna loomist. Kuigi see on aja jooksul treenitav, tuleb koolitajale kindlasti kasuks paindlik loomus. Siinse kogemusõppe koolituse käigus tuli koolitajatel kiiresti leidlikke lahendusi leida, et külm koolitusruum, järjepidevalt muutuv osalejate hulk ning grupiprotsesside areng ei takistaks õppimist.

Paindlikkust näitas seegi, et koolitajad arvestasid koolitusteamade valikul osalejate ootuste ja vajadustega. Hoolimata paljudest muudatustest suutsid koolitajad osalejate jaoks luua struktureeritud ja süsteemselt korraldatud õpikogemuse nii materjalide, koolituse sisu kui ka meetodite poolest.

Koolitajal ja tema oskustel on kogemusõppe õnnestumisel märkimisväärne roll ning tema peamine ülesanne on õppimise toimumist suunata ja toetada. Hoolimata sagedasest arvamusest, et kogemusõppes toimuv on mäng, ilmnes siinsest uurimuses, et kogemusõpe on keeruline ja mitmetahuline õppeprotsess. Kuigi kogemusõpe on kujundatud mitmesuguseid täiskasvanud õppija ootusi arvestavaks (praktiline suunitlus, kogemusi arvestav, koostööd võimaldav), ei ole niisama lihtne märgata seda, mida ja kuidas õppida. Veelgi keerulisem on jõuda selleni, kuidas kogemusõppe käigus õpitut-kogetut rakendada. Lisaks sellele, et kogemusõppesse on vaja uskuda, vajab õppija ka oskusi kogemusõppe tingimustes õppimiseks.

Töö kitsaskohad ja edasised uurimissuunad

Magistritöö olulisimaks piiranguks peab töö autor asjaolu, et uurimus põhineb ühe sisekoolituse osaliste (osalejate ja koolitajate) arvamustel, mistõttu ei ole võimalik tulemusi üldistada. Teiseks piiranguks võib pidada seda, et Koolitaja 1-ga toimus järelintervjuu pea üks kuu pärast koolitust, mistõttu ei pruukinud koolitusel toimunu enam eredalt meeles olla. Piiranguks võib lugeda sedagi, et osalejatega tehtavas intervjuus osalemiseks andis nõusoleku vaid kaks koolitusel osalenud õpetajat. Lisaks on siinne töö autori esimene kvalitatiivne uurimus, mistõttu võis töö käigus tahtmatult ette tulla vigu, mida kogunud uurija ei oleks teinud.

Siinne uurimus käsitles kogemusõppe koolitust ning osalejate ja koolitajate arvamusi toimunud koolituse kohta. Kuna koolitusel tekkinud vastupanu pidasid nii osalejad kui ka koolitajad tooniandvaks, võiks tulevikus uurida põhjalikumalt grupiprotsesside käigus tekkinud vastupanu mõlema osapoolte vaatepunktist. Samuti oleks huvipakkuv uurida, milliseid oskusi peavad koolitajad oluliseks kogemusõppe koolituse käigus tekkinud vastupanu lahendamiseks.

Kokkuvõte

Kogemusõppe rakendamine täienduskoolitusel osalejate ja koolitajate arvamuste põhjal

Siinse magistritöö eesmärgiks oli selgitada, kuidas kirjeldavad kogemusõppe koolitust nii osalejad kui ka koolitajad ning milliseid oskusi vajavad koolitajad kogemusõppe koolituse läbiviimiseks. Töö esimeses ja teises peatükis anti teoreetiline ülevaade kogemusõppest ja selle erinevatest aspektidest, õpetajast kui täiskasvanud õppijast ning koolitaja olulisematest oskustest, mis on tarvilikud kogemusõppe rakendamiseks. Kolmas peatükk kirjeldas magistritöö empiirilist osa: kõnealune töö viidi läbi kvalitatiivse juhtumiuuringuna, mille käigus kogutud andmeid analüüsiti induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Neljandas ja viiendas peatükis esitati magistritöö uurimistulemused ning arutleti olulisemate tulemuste üle.

Uurimuse tulemustest selgus, et osalejad väärtustasid eelkõige koolituse terviklikkust ja süsteemsust. Tunnustati ka koolitajate oskust pakkuda mitmekülgseid õpikogemusi ning tulla koolituse käigus vastu osalejate vajadustele ja soovidele, kuid ka koolitajate suutlikkust siduda teoreetilisi teadmisi igapäevaeluga. Mõtestamaks uusi kogemusi varasemate teadmiste valguses, pidasid osalejad oluliseks koolitajate loodud reflekteerimisvõimalusi.

Koolitajad pidasid magistritöö raames vaadeldud kogemusõppe koolitust õnnestunuks, seda nii tänu grupi positiivsele tagasisidele kui ka koolitusele püstitatud eesmärkide saavutamisele. Hoolimata mitmetest takistavatest teguritest (ebasobiv füüsiline keskkond, grupi tugev vastupanu esimesel koolituspäeval, osalejate suur liikuvus, koolituse toimumise aeg), olid osalejad koolitusest huvitatud ning motiveeritud teemaga tegelema. Siinjuures tõid koolitajad välja koolijuhi rolli oma meeskonna innustamisel. Nii ootamatustest tingituna kui ka osalejate soovidest tulenevalt tuli koolitajatel planeeritud koolituskava sageli muuta, kuid seda peeti kogemusõppe loomulikuks osaks. Pärast koolitust nentisid koolitajad, et suudeti luua sisuline ja meetodiline tervik ning täita koolituse alguses seatud eesmärgid.

Kogemusõppe läbiviimisel pidasid koolitajad oluliseks paindlikkust. Seda nii teise koolitaja kui ka grupi vajaduste suhtes. Viimane kätkeb endas motiveeriva õppekeskkonna loomist ja sobivate meetodiliste võtete kasutamist, arendamaks osalejate sotsiaalseid ja meeskonnatöö oskusi. Kogemusõppe koolituse läbiviimiseks vajalike oskuste aluseks on koolitajate sõnul pidev eneseanalüüs ning järjepidev professionaalne areng.

Märksõnad: kogemusõppe rakendamine, õpetajate täienduskoolitus, koolitajate oskused

Summary

Implementation of the experiential learning according to the participants and the trainers

The aim of this thesis was to study how the participants as well as the trainers describe the process of experiential learning. The thesis also studied the skills needed by trainers to conduct the training as experiential learning. In the theoretical part of the thesis, an overview of the various aspects of experiential learning, informal learning environment, methods used in experiential learning, teachers as adult learners and the core competencies of adult trainers is given. The empirical paragraph of the thesis describes the methodology of the research. The author carried out a qualitative study and used a qualitative content analysis method for analysing the data. The final part of the thesis focuses on the results of the research.

The results demonstrated that participants particularly appreciated the integrity of the training and the systematic presentation of subjects. They also recognized the ability of trainers to provide varied learning experiences and come up with changes accordingly to the needs of the participants during the training. The participants noted the ability of trainers to link the theoretical and practical knowledge and the ability to reflect upon new experiences.

Due to the positive feedback of the group and the achieved goals of the training, the trainers evaluated the studied training successful despite many disturbing factors (inappropriate physical environment, strong resistance of the group on the first day of training, the participants' high mobility, timing of the training), the participants were interested and motivated to deal with the given issue. The trainers argued that the principle of the school had an important role in encouraging the team. Due to the different factors the trainers had to change the training plan a lot, but they considered it as a natural part of the experiential learning. The trainers noted that unity was managed to create, while the goals of the training were met. To conduct experiential learning training the trainers considered essential to be flexible to the co-trainer and to group needs. The latter involves creating a motivating learning environment and using appropriate methodological techniques to develop the social and teamwork skills of the participants. According to the trainers the most important is constant self-analysis and continuous professional development.

Keywords: experiential learning, training of the teachers, trainer skills

Tänuõnad

Täna koolitajaid, kes leidsid aega uurimuses osalemiseks ning olid valmis minuga oma mõtteid jagama. Olen tänulik ka koolitusgrupile sooja vastuvõtu eest koolituse toimumise ajal. Eraldi tänu väärivad grupiliikmed, kes nõustusid arutlema toimunud koolituse üle.

Täna Merle Taimalut, Liina Leppa ja Sandra Fomotškini, kelle suunavad tähelepanekud olid abiks töö kui terviku kujunemisel. Samuti täna Riho Raavet ja Karin Pihli vastutulelikkuse ja mõistva suhtumise eest õpingute perioodil. Hindamatu oli ka lähedaste tugi nii õpingute kui ka magistritöö kirjutamise vältel.

Eriti tänulik olen oma juhendajale Mari Karmile sisulise tagasiside, asjakohaste nõuannete ja inimlikult sooja suhtumise eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Triin Lõbu

18.05.2017

Kasutatud kirjandus

- Andresen, L., Boud, D., & Cohen, R. (1999). Experience Based Learning. G. Foley (Ed.), *Understanding Adult Education and Training* (pp. 225–239). Second Edition. Sydney: Allen & Unwin.
- Beard, C., & Wilson J. P. (2006). *Experiential Learning. A Best Practice Handbook for Educators and Trainers* (2nd ed.). London/Philadelphia: Kogan Page.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (1999). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- Bernhardsson, N., & Lattke, S. (Eds.) (2011). *Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe*.
- Bonebright, D. A. (2010). 40 years of storming: a historical review of Tuckman's model of small group development. *Human Resource Development International*, 13(1), 111–120.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Boud, D., & Prosser, M. (2002). Appraising New Technologies for Learning: A Framework for Development. *Educational Media International*, 39(3/4), 237–245.
- Boud, D., & Walker, D. (1993). Barriers to Reflection on Experience. D. Boud, R. Cohen, & D. Walker (Eds.), *Using Experience for Learning* (pp 73–87). Oxfordshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brew, A. (1993). Unlearning Through Experience. D. Boud, R. Cohen, & D. Walker (Eds.), *Using Experience for Learning* (pp 87–99). Oxfordshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Campbell, M. G., Powers, T. M., & Zheng, S.-L. (2016). Teaching with the Case Study Method To Promote Active Learning in a Small Molecule Crystallography Course for Chemistry Students. *Journal of Chemical Education*, 93, 270–274.
- Cohen, S. (2004). Teachers' Professional Development and the Elementary Mathematics Classroom: Bringing understandings to light. *Teaching Education*, 15(4), 417–423.

- Coorey, J. (2016). Active Learning Methods and Technology: Strategies for Design Education. *The International Journal of Art & Design Education*, 35(3), 337–347.
- Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020. (2014). Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>.
- Efthimios, C. (2011). From Pedagogy to Adult Training: A Comparative Research on the Roles of the Educator-School Teacher and the Adult Trainer. *Review of European Studies*, 3(1), 101–109.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107–115.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research* (3rd ed.). London: Sage.
- Franke, M. L., Carpenter, T. P., Levi, L., & Fennema, E. (2001). Capturing Teachers' Generative Change: A Follow-up Study of Professional Development in Mathematics. *American Educational Research Journal*, 38(3), 653–689.
- Haridussõnastik (s.a). Külastatud aadressil <http://www.eki.ee/dict/haridus/>
- Jaques, D. (2000). *Learning in Groups. A Handbook for improving group work* (3rd ed.). Routledge Falmer: London and New York.
- Juurmann, E. (2015). *Õpetajate hinnangud täiendusõppe korraldusele Eesti üldhariduskoolides*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177–228.
- Karm, M. (2007). *Eesti täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.

- Kilgour, J. M., Grundy, L., & Monrouxe, L. V. (2016). A Rapid Review of the Factors Affecting Healthcare Students' Satisfaction with Small-Group, Active Learning Methods. *Teaching and Learning in Medicine*, 28(1), 15–25.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner* (8th ed.). London/New York: Routledge.
- Kolb, D. A., Rubin, I. M., & Osland, J. M. (1991). *Organizational Behavior: An Experiential Approach* (5th ed.). Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Krull, E., Leijen, Ä., Lepik, M., Mikk, J., Talts, L., & Õun, T. (Toim). (2013). *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus
- Kuech, R. (2004). Collaborative and Interactional Processes in an Inquiry-Based, Informal Learning Environment. *Journal of Classroom Interaction*, 39(1), 30–41.
- Kutseseadus (2008). *Riigi Teataja I, 2008, 24, 261*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/123032015261>
- Kvedaraitė, N., Jasnauskaitė, R., Geležinienė, R., & Strazdienė, G. (2013). Forms of Educational Activities that Enhance Self-Directed Learning of Adults. *Problems of Education in the 21st Century*, 56, 74–86.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Leijen, Ä., Allas, R., Pedaste, M., Knezic, D., Mena Marcos, J.-J., Meijer, P., Husu, J., Krull, E., & Toom, A., (2015). How to Support the Development of Teachers' Practical Knowledge: Comparing Different Conditions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 1205–1212.
- Mascolo, M. F. (2009). Beyond Student-Centered and Teacher-Centered Pedagogy: Teaching and Learning as Guided Participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3–27.
- Matsuo, M. (2015). A Framework for Facilitating Experiential Learning. *Human Resource Development Review*, 14(4), 442–461.
- Miller, D. L. (2003). The Stages of Group Development: A Retrospective Study of Dynamic Team Processes. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 20(2), 121–134.

- Miller, R. J., & Maellaro, R. (2016). Getting to the Root of the Problem in Experiential Learning: Using Problem Solving and Collective Reflection to Improve Learning Outcomes. *Journal of Management Education*, 40(2), 170–193.
- Mulligan, J. (1993). Activating Internal Processes in Experiential Learning. D. Boud, R. Cohen & D. Walker (Eds.), *Using Experience for Learning* (pp. 46–59). Oxfordshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Newman, G., Kim, J.-H., Lee, R. J., Brown, B. A., & Huston, S. (2016). The Perceived Effects of Flipped Teaching on Knowledge Acquisition. *The Journal of Effective Teaching*, 16(1), 52–71.
- Offermann, L. R., & Spiros, R. K. (2001). The Science and Practice of Team Development: Improving the Link. *The Academy of Management Journal*, 44(2), 376–392.
- Oder, T., & Eisenschmidt, E. (2016). Teachers' perceptions of school climate as an indicator of their beliefs of effective teaching. *Cambridge Journal of Education*, 46(1), 1–18.
- Petersen, K., DeCato, L., & Kolb, D. A. (2015). Moving and Learning: Expanding Style and Increasing Flexibility. *Journal of Experiential Education* 38(3), 228–244.
- Poom-Valickis, K., & Löfström, E. (2014). Pikiuuring õpetajaks õppijate rofessionaalse identiteedi kujunemisest. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(1), 241–271.
- Postle, D. (1993). Putting the Heart Back into Learning. D. Boud, R. Cohen & D. Walker (Eds.), *Using Experience for Learning* (pp. 33–46). Oxfordshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Saks, Õ. (2010). *Tartu linna munitsipaalkoolide õpetajate ettekujutus õpetaja rollidest ning sellest tulenev täienduskoolitusvajadus*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Scribner, J. P. (1999). Professional Development: Untangling the Influence of Work Context on Teacher Learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238–266.
- Steele, J. L., Meredith, K. S., Temple, C., & Walter, S. (1998). *Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtleja kujunemiseks. Käsiraamat I. RWCT projekt*. Omanäolise Kooli Arenduskeskus.
- Zayapragassarazan, Z., & Kumar, S. (2012). Active Learning Methods. *NTTC Bulletin*, 19(1), 3–5.

Tuckman, B. W. (1965). Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384–399.

Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (2010) Stages of Small-Group Development Revisited. *Group Facilitation: A Research and Applications Journal*, 10, 43–38.

Tuleviku Õpetaja koolitusprogramm (2013). HITSA. Külastatud aadressil <http://tulevikuopetaja.hitsa.ee/sonaraamat/opitulemus/>

Vene, M. (2014). *Koolitaja kogemus õppimise toetamisest juhtumipõhises lähenemises täiskasvanukoolituse kontekstis*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.

Täiskasvanute koolitaja kutsete kirjeldused (2017). Kutsekoda. Külastatud aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10631754/lisad/10631758/lisa-1taiskasvanute-koolitaja-kutsete-kirjeldusedpdf>

Vihalemm, T. (2014). *Vaatlus*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/vaatlus>

Wahlgren, B. (2016). Adult educators' core competences. *International Review of Education*, 62, 343–353.

Õpetajate koolituse raamnõuded (2000a). Riigi Teataja I, 10, 2015, 575. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122032011015?leiaKehtiv>

Õpetajate koolituse raamnõuded (2000b). Riigi Teataja I, 87, 2000, 575. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122032011015>

Õpetajate täiendõppe vajadused (2015). Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45196/Opetaja_taiendoppe%20vajadus.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. Tallinn: Innove. Külastatud aadressil http://uuringud.ekk.edu.ee/fileadmin/user_upload/documents/TALIS/TALIS2013_Eesti_raport.pdf.

Lisa 1. Intervjuu koolitajaga enne koolituse toimumist

Kuidas Sa oled koolituseks valmistunud?

Kuidas Sa oled selle teemani jõudnud? Selgita palun.

Milliseid eeltöid oled Sa koolituseks valmistumisel teinud?

- Kava
- Info kogumine (teemaga tutvumine)
- Teemad
- Meetodid
- Materjalid

Kuidas on koolituspäev üles ehitatud?

Milliseid alternatiivtegevusi oled planeerinud, kui näed, et Sinu koolituskava ei tööta?

Mida planeerid teha, kui inimeste vastuvõtuvõime on enne pausi ammendunud?

Milliseid meetodeid Sa kasutad? Milline neist kõige paremini toimib?

Kui palju on võtteid, mida Sa pole varem kasutanud?

Milline osa koolitusest on Sulle tavaliselt kõige keerulisem? Millepärast?

Millistest grupi vajadustest tulenevateks kompromissideks oled valmis?

Mida Sa tahad koolitusega saavutada? Mis on Sinu eesmärk?

Lisa 2. Vaatlusprotokoll

Aeg	Koolitaja 1	Koolitaja 2	Osalejad	Tähelepanekud
13 – 14.30	<p>Osaleb poolustes.</p> <p>Juhatab sisse VASTASTIKUSE ÕPETAMISE</p>	<p>Juhib pooluste läbiviimist.</p> <p>Arutlevad kaaskoolitajaga nihkes ajakava üle.</p>	<p>Vaatame soolise stereotüübi videosid, nende põhjal tehakse pooluseid. Üks meesõpetaja näib üritavat oma tähelepanekutega silma paista, ühe video ajal üks naisõpetaja telefonis.</p> <p>Vastastikune õpetamine – rühmad eralduvad eri ruumidesse, ringi käies kuulen, et tegeletakse temaatiliste tekstidega. Rühmad töötavad enam-vähem ühes tempos ja pingutavad hoolimata sellest, et tekst on keeruline (pikad laused, keeruline terminoloogia).</p>	<p>Koolitaja 2 täpsustab Koolitaja1-ga koolituse korralduslikke detaile, nt kui palju aega anda gruppidele rühmatöö lõpetamiseks.</p>
kohvipaus	<p>Jäi ära. Kui vastastikune õpetamine lõpetati, tehti lühike paus. Köögis rääkis üks õpetajatest telefoniga „Me veel mängime siin“</p>			<p>Ruum on veidi soojem, hommikust saadik töötavad lisaradiaatorid ja puhurid on ruumi soojemaks kütnud.</p>
14.45 – 16	<p>Võtab vastupanu vastu, selgitab: „Sa aru, et tekst tekitas pettumust ...“</p> <p>(Tundub, et ta ei tunneta vastupanu sügavust.)</p>	<p>Selgitab tekste, nende tausta ja eesmärgi.</p> <p><i>Selgitus tundub mõneti vastuoluline.</i></p>	<p>Kui tagasi koolitusruumis oldi, öeldi, et tekstid olid keerulised, gruppidel tekkis küsimus – kas need on koolitajate seisukohad? Miks sellised tekstid?</p>	<p>Direktori rühm lõpetas teistega võrreldes väga kiiresti, tulid koolitusruumi tagasi, direktor ja üks rühmakaaslane rääkisid omavahel</p>

	Paari omapoolse selgituse järel pakub välja teemata edasi minna.		<p>Pakuti välja, et oleks teksti sees tulnud viidata allikale. Koolijuht märgib, et ühe tellitud koolitusega saadi sootundliku kasvatus koolitus tasuta kaasa, tundus, et kool oleval ostnud põrsa kotis. Direktor vastandus kogu kooli nimel väga selgelt koolitajatega.</p> <p>Direktor palub veel kommentaare kuulata, sest inimesed kulutasid rühmatööle palju aega. Koolijuht on sõnavõttudes rahulik. Üks grupiliikmetest avaldab samuti arvamust teksti kohta. Pakub välja, et tekstis võiksid olla viited algallikatele.</p> <p><i>Tundub, et konflikt sai lahendatud.</i></p>	<p>midagi väga emotsionaalset. Hiljem tunnistas rühm, et tegelikult ei tegelenudki ülesandega – üks rühmakaaslane olevat hoopis põneva loo rääkinud.</p> <p>Märkan, et tegeletakse muuga – ollakse telefonis, vahetatakse pilke, vaadatakse küüsi. Lõpuringi kommentaarid on väga avatud, julgetakse öelda, mis ei meeldinud või mis on raske, tunnistati avalikult vastupanu. Kolm korda toodi lõpuringis välja, et koos on tore olla, homselt oodatakse praktilisemat lähenemist.</p>
--	--	--	--	---

Lisa 3. Intervjuu koolitajaga pärast koolituse toimumist

Kuidas Sa toimunud koolitust iseloomustad? Kas ta erines millegi poolest tavapärasest?

Kuidas Sa hindad koolituse õnnestumist?

Mida Sa selle koolituse juures kõige rohkem nautisid?

Millega Sa rahul ei ole?

Kui ootamatu oli esimese päeva lõpus tekkinud vastupanu? Milliseid variante selle lahendamiseks kaalusite?

Kui turvaliselt Sa end konfliktisituatsioonis tundsid?

Millal tundsid, et vastupanu on möödas?

Kuidas hindad grupi motivatsiooni ja koostöövalmidust?

Millistel juhtudel muutsite päevakava? Millepärast?

Oleksid Sa mõne olukorra teisiti lahendanud?

Kuivõrd täitisid Sinu eesmärgid?

Mis Sa sellelt koolituselt kaasa võtad?

Lisa 4. Intervjuu koolitusel osalenutega

Milline on teie rahulolu koolitusega?

Millised kolm märksõna teile meenuvad, kui meenutate möödunud koolitust?

Kuivõrd see erines koolitustest, kus te varem käinud olete?

Kas koolitus vastas teie ootustele. Palun selgitage.

Millised olid teie jaoks uudsed ideed?

Kui motiveeritud olite koolitusel osalema? Kas motivatsioon püsis terve koolituse vältel?

Kuidas konflikti tekkimine mõjutas motivatsiooni?

Kuidas sobis teie õppekeskkond ja koolituse stiil? Kuidas see sobis teie isikliku õpistiiliga?

Kuivõrd sobisid teile meetodid, mida koolitajad kasutasid?

Missugune töövõte teile ei sobinud?

Mida õpitust saate oma töös kasutama hakata?

Mis oli see, mis tekitas teis vastupanu?

Mis oli koolitusel kõige keerulisem? Milline osa koolitusest meeldis kõige rohkem?

Kui koolitusel oli teie jaoks midagi üleliigset, siis mis see oli?

Milline oli teie arvates koolitajate ajaplaneerimise ja –kasutamise oskus?

Kuidas sobis teile päevakava?

Mis õnnestus teie arvates koolitusel eriti hästi?

Mis oleks võinud olla teisiti/paremini? Palun selgita.

Mida koolituselt eelkõige kaasa võtad?

Mis oli esimene mõte pärast koolituse lõppu?

Lisa 5. Näide transkriptsioonist

Koolitaja 1: No eks ma ju tegelen ennetavalt, et see üks ongi selleks, et aidata inimeste motivatsioonil ärgata ja et nad saaksid siis õppida.

Urija: mhmh

Koolitaja 1: et noh seepärast ongi alguses see grupisuhetega tegelemine ja vastutuse andmine ehk aidata et ta eesmärgistab ja niimoodi ja lepete sõlmimine, et see turvalisuse see, et see kindlasti ju või noh ikka olen näinud ja tean, et see ennetab seda võimalikku vastupanu, mis on ju absoluutselt loomulik. Aga muuks asjaks ei saa täpselt just valmis olla. Et mida ma tavaliselt teen, et n kõigepealt ma teadvustan, et kui see on...need inimesed on sunnitud sinna tulema ja ähvardatud, et muidu sa preemiat ei saa, kui sa ei tule, et siis see vastupanu ilmselt on tugevam. Kui nemad on ise valinud selle, siis ilmselt nemad on motiveeritud rohkem õppima. Et selle grupi puhul Koolitaja 3 ütles, et nad on hästi huvilised. Noh ma vaatan, samas ja siis eks ma ikka mõtlen, mis aeg see on jaanuari alguses ja võib-olla on veel pered kodus ja niimoodi, et ühesõnaga võtan ikka natuke sellist talupoja tarkust ka kaasa, aga mida ma teen, et kui tavaliselt on nii ju, et üks inimene hakkab vastupanu näitama mingisugusel viisil välja, noh tavaliselt on nii. Ja siis tavaliselt ma esimese pausi ajal või tavaliselt lähen tema juurde ja räägin muud juttu ja noh ühesõnaga mingi vajadus tal on, ma täpselt ei tea, aga mul on selline kogemus, et kui ma mitte ei tõmbu eemale sellepärast, vaid et ikka täitsa julgelt noh lähen juurde ja alati ei pea isegi konfronteeruma kohe selle vajaduse, kuid vajadusel küll või mis ta seal välja toob, aga ma lihtsalt, et ma olen sõbralik su vastu ja et ma annan sulle seda tähelepanu, mida sa vajad koolituse ajal, aga teisel viisil, et siis tavaliselt selles mõttes tõmbub tagasi, et ta saab selle eesmärgi, mille pärast ta hakkas, aga et kui nüüd on väga või on olnud, et on olnud millegi pealt suur vastupanu, siis ma olen ikka võtnud mingi grupitöö meetodi, millega konflikti või vastupanu läbi töötada, näiteks kuueastmeline probleemilahendusmudel.

Urija: mm

Koolitaja 1: või teen ajurünnaku, et mis kõik võiks olla koolitusel teisiti või et mida kõike on võimalik teha, et see koolitus täitsa rappa lükata ja et siis mida teha, et noh et teen nagu avalikuks.

Urija: mhmh

Koolitaja 1: erinevatel viisidel.

Urija: aga kas sellel koolitusel on sul plaanis kasutada mõnda sellist meetodit ka, mida sa siia maani varem ei ole üldse kasutanud? ... mida sa oled vähe teinud võib-olla.

Koolitaja 1: (pikem paus). no vot seda ma pean mõtle- tähendab kui, et siis sotsiodraamat. Et ühelt poolt ma tahan rääkida, et kas nad on huvitatud, et selles mõttes, et selle projekti ka üks tingimus, et kahes kohas teha sotsiodraama. Et kuhu võiksid olla oodatud ka lapsevanemad, aga mitte tingimata. Aga kui sa praegu niimoodi küsid, me ei ole veel nii täpselt ette valmistanud, aga mingit sellist psühhodramaatilist meetodit tegevuslikku meetodit, mis on kohane, kui ma gruppi natuke rohkem tundma saan ja meil õnneks on kolm päeva reas. Et ma ei ole seda liiga palju kasutanud nüüd sellistes koolitusgruppides, aga et jah et midagi sotsiodramaatilist, et nad siis erinevate rollide läbi saaksid vaadata sellele teemale. Et võib-olla seda.

Lisa 6. Näide koodide ja kategooriate moodustamisest

Näide tähenduslikust üksusest	Kood	Kategooria
<i>Aga et siis Koolitajaga võtame aja suhteliselt detailselt kavandame kogu koolituskava ja meetodid ja jagame leadershiplust.</i>	ettevalmistus koolituseks	eeltöö koolituseks
<i>Et kuidagi tõesti isiklikust huvist ja siis see ... projekt, et siis ma sukeldusin rohkem aju-uuringutesse ja mis ju kogu aeg täienevad ja see oli ikka hirmus huvitav mulle.</i>	koolitusteemani jõudmine	
<i>Et kuna see on üks osa suuremast tervikust, see konkreetne koolitus, et siis ma olen läbi viinud koolitajate koolituse või ühe läbiviijana.</i>	koolitajate koolitamine	
<i>Kogu see teema on üsna intrigeeriv ja iseenda sees ka selliseid vastuolusid tekitab. Inimene töötab üldiselt kõige paremini motivatsiooni pealt, see konkreetne teema tekitab minus üsna kergesti motivatsiooni.</i>	koolitaja suhtumine koolitusteemasse	
<i>Selle miinus on see, et inimestel on ilmselt suur vastupanu ja suur tahtmine mitte seda endale naha alla lasta.</i>	koolitusteema võib tekitada vastupanu	

Lisa 7. Väljavõte uurijapäevikust

11.01.2016

Eelmisel nädalal oli koolitus, milles ka ise vaatlejana osalesin. Mul on tõeliselt hea meel, et sain võimaluse sellisel koolitusel osaleda, sest see oli nii huvitav. Samas loodan, et huvitav koolitusteema ei hajutanud minu tähelepanu koolituse vaatlemisel.

Koolitus tekitas minus palju emotsioone, eriti intensiivne vastupanu osalejate poolt esimese päeva lõpus. Tundsin end keset seda kõike nii abituna ja tohutult ebamugavalt, kuid ega vastupanu pole vist kellegi jaoks meeldiv. Pean oma emotsioonid kõrvale jätma ning protokollil veelkord neutraalse pilguga üle vaatama.

Sel nädalal teen järelintervjuu ühe koolitajaga ning proovin saada koolijuhilt nõusoleku osalejatega intervjuude tegemiseks.

30.08.2016

Praeguseks olen kokku pannud mingi jupi teoreetilist materjali. Mul on olemas ja transkribeeritud intervjuud, mida hakkan kodeerima ja analüüsima ning mul on olemas kolmepäevase koolituse vaatlusprotokollid. Ühesõnaga andmed on kogutud. See on üsna märkimisväärne osa tööst ning iga kord kui andmestikuga midagi ette võtan, kripeldab - kas need on ikka õigesti kogutud? Kas nende põhjal on üldse võimalik midagi analüüsida? Edasi on vaja intervjuud kodeerida ja nendega veel midagi teha. Siis on vaja saadud andmeid analüüsida ja selle põhjal teha järeldused. Teoreetiline osa vajab samuti korrastamist. Sissejuhatus, kokkuvõte jms on loomulikult kõige viimane teema. Teoreetilise osa poole pealt tunnen end eriti kobana viitamise poole pealt.

23.10.2016

Olen veidikene hädas projekti kirjutamisega. Kõigepealt ei leidnud ma õpetaja kutse erinevatele astmetele viitavaid sobivaid allikaid. Lõpuks lisasin projekti parima, mis leidsin. Loodan, et see on piisav. Mõnd artiklit on keeruline refereerida, kuna ma ei tea, millised on inglisekeelsete terminite eestikeelsed vasted. Umbkaudset tõlget ka teha ei taha. Seda arvesse võttes ei kujuta ma ette, kuidas oma inglisekeelse resümeeaga hakkama saan. Mõni päev on projekti esitamiseni veel aega, loodetavasti saan asja paika.

20.02.2017

Viimasel kohtumisel jäi jutt, et vaatan, kas intervjuudest tuleb välja koolitajate õpetamisfilosoofia. Lugesin koolitajate intervjuud veelkord läbi ning tõstsin kokku lõigud, mis minu arvates selle alla kvalifitseeruvad. Võimalik, et see on piisav taustainfo nende seisukohast, kuid võib-olla mitte. Sel juhul pean selleteemalised lisaintervjuud tegema. Eile õhtul lugesin veel kogu olemasoleva teoreetilise osa läbi ja märkisin üles kõik parandused, mis on vaja sisse viia.

Tänast hommikut alustasin kategooriate loomisega. Kuna arvutis töö ei edenenud, printisin kõik koolitajate koodid välja ja lõikusin ribadeks. Nii oli neid palju lihtsam grupeerida. Osa kategooriaid tekkis üsna loogiliselt, kuid osa koode ei sobi justkui kuskile. Võib-olla pean koodide nimed ka üle vaatama? Kategooriate pealkirjad tulid minu meelest ka imelikud. Seni kuni selle kohta tagasisidet saan, lõbustan end metoodika peatüki täiendamisega.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Triin Lõbu (sündinud 09.02.1984)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Kogemusõppe rakendamine täienduskoolitusel osalejate ja koolitajate arvamuste põhjal“, mille juhendaja on Mari Karm
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 18.05.2017